

Télé-université

*RECHERCHE DE LA MUTUALITÉ AYANT PRÉVALU DURANT LES SEPT
PREMIÈRES ANNÉES DE L'INSTAURATION DE L'ENCADREMENT PAR LES
PAIRS À PARTIR DES RAPPORTS PRODUITS PAR LES PAIRS ANCIENS*

Mémoire présenté dans le cadre de la maîtrise en formation à distance

Claude Belcourt

Le 9 novembre 2014

<http://r-libre.telug.ca/383/>

REMERCIEMENTS

Cette page sera courte, car je ne sais qu'une adresse à mes remerciements; ils vont intégralement à André-Jacques Deschênes.

Depuis le premier jour où j'ai travaillé sous ses auspices, j'ai été escorté par sa volonté et son dévouement constant. J'ai suivi plusieurs des cours de maîtrise avec lui et comme je n'en avais pas encore assez faut-il croire, je lui ai demandé d'accepter de me subir une fois de plus, en tant que directeur de mémoire de maîtrise.

À ce stade, je le connaissais, je savais comment il serait : exigeant, pointu, rigoureux, mais surtout, très engagé. Je ne m'étais pas trompé : même à la retraite, il a poursuivi son indéfectible accompagnement, me permettant d'arriver au terme de l'ambitieux sujet de ce mémoire.

Comme son immuable présence tient de l'indicible, j'en resterai aux mots les plus simples : merci, André-Jacques.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TABLE DES MATIÈRES	I
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
RÉSUMÉ	10
INTRODUCTION.....	11
CONTEXTE GÉNÉRAL.....	15
L'abandon.....	15
En formation à distance	17
Le soutien à l'apprentissage	19
Le soutien dans les universités traditionnelles.....	19
Le soutien dans la formation à distance	20
Le soutien à la Télunq.....	20
LA MUTUALITÉ	21
L'ÉTUDE DES RAPPORTS.....	23
Aspects méthodologiques.....	23
Les rapports	23
Vers la définition de la mutualité.....	23
Définition de la mutualité.....	24
Collection des données et fiches de travail	25
Les résultats	25
PERSPECTIVES	26
1. CONTEXTE UNIVERSITAIRE GÉNÉRAL	30
1.1. L'ABANDON SCOLAIRE DANS L'UNIVERSITÉ TRADITIONNELLE	30
1.1.1. L'entrée à l'université (difficultés des étudiants).....	30
1.1.2. Les causes des abandons	34
1.1.2.1. Le travail personnel	34
1.1.2.2. La diversification des clientèles	36
1.1.2.3. La fragilité des clientèles	37
1.1.2.4. L'autonomie	38
1.1.2.5. Motivation.....	39
1.1.2.6. Connaissances préalables.....	41
1.1.2.7. Relations entre la formation, l'emploi et la conciliation travail-famille.....	42
1.1.2.8. Les facteurs d'abandon vus par quelques auteurs.....	44
1.1.2.9. Conclusion.....	46
1.2. LES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES EN FORMATION À DISTANCE	48

1.2.1. Des chiffres.....	48
1.2.2. Profils étudiants	50
1.2.3. Les difficultés.....	52
1.2.4. Conclusion.....	55
1.3. LE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE	56
1.3.1. Approches de soutien pour les étudiants de première année	56
1.3.1.1. La programmation d'approches coordonnées.....	57
1.3.1.2. La mise en place d'un soutien préalable à l'entrée.....	58
1.3.1.3. L'élaboration d'une approche longitudinale étalonnée.....	60
1.3.1.4. La maîtrise du calendrier des échéanciers	62
1.3.1.5. La centration autour de l'intégration sociale.....	63
1.3.1.6. La planification d'une démarche d'acquisition progressive des habiletés	63
1.3.1.7. Le soutien à la transition par une approche intégrant développement individuel et stratégies d'études.....	63
1.3.1.8. L'implication proactive dans le soutien.....	64
1.3.1.9. La coparticipation des étudiants aux décisions	66
1.3.2. Le soutien à l'apprentissage en formation à distance	67
1.3.2.1 Théorie : les modèles	68
1.3.2.2 Théorie : les Plans.....	70
1.4. LES DÉCISIONS DE 1992 À LA TÉLUQ.....	72
1.4.1. Contexte	72
1.4.2. Les mesures	75
1.4.2.1. Les activités obligatoires	76
1.4.2.2. Les activités facultatives	77
1.5. CONCLUSION.....	80
2. MUTUALITÉ	83
2.1. MUTUALITÉ/RÉCIPROCITÉ	85
2.2. LA MUTUALITÉ.....	88
2.2.1. Le concept de mutualité en éducation	88
2.2.1.1. Point de vue du tutoré.....	91
2.2.1.2. Organisation scolaire : rapports de haute qualité.....	93
2.2.1.3. Mutualiser l'apprentissage	94
2.2.1.4. Effets négatifs de la mutualité.....	99

2.2.2. La mutualité en psychologie	102
2.2.2.1. Dans le tutorat	102
2.2.2.2. La mutualité et le développement personnel	104
2.2.2.3. La mutualité et l'interdépendance des relations personnelles	104
2.2.2.4. Voix discordante	105
2.2.3. La mutualité en affaires	106
2.2.4. La mutualité et le management	108
2.2.5. Conclusion de la partie mutualité	109
2.3. LA RÉCIPROCITÉ	113
2.3.1. Les rapports de soi avec autrui	114
2.3.2. Approche pluridisciplinaire de la notion de réciprocité	116
2.3.2.1. Horizon philosophique de la réciprocité	117
2.3.2.2. Horizon anthropologique de la réciprocité	118
2.3.2.3. Horizon économique de la réciprocité	118
2.3.2.4. Horizon politique de la réciprocité	121
2.3.3. La réciprocité en éducation et en formation	122
2.3.3.1. L'échange	123
2.3.3.2. Éthique et morale	124
2.3.3.3. Réciprocité éducative	126
2.3.4. Conclusion de la partie réciprocité	127
2.4. DISCUSSION	129
2.4.1. Complémentarité	129
2.4.2. Distinction et fin	132
2.5. CONCLUSION	136
3. L'ÉTUDE DES RAPPORTS	140
3.1. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	140
3.1.1. Les rapports produits par les pairs anciens	141
3.1.1.1. Description générale	141
3.1.1.2. Confidentialité	144
3.1.1.3. Structure des rapports	145
3.1.1.4. Nombre d'interactions (ou communications) par rapport	147
3.1.1.5. Les plans de soutien à l'apprentissage	149
3.1.1.5.1. Exemple de cotation des plans à identifier	152
3.1.1.5.2. Occurrences et combinaisons des plans	155
3.1.2. Vers la définition de la mutualité	157
3.1.2.1. Liste des caractéristiques	158
3.1.2.2. Regroupement par catégories des manifestations de la mutualité	158
3.1.2.3. Unification des manifestations de la mutualité et de la réciprocité	159
3.1.2.4. Synthèse	160
3.1.2.5. Classement final	160

3.1.3. Définition de la mutualité	163
3.1.3.1. Définition.....	163
3.1.3.2. Les quatre « moments » de la mutualité.....	163
3.1.4. Collection des données et fiches de travail	166
3.1.4.1. Création délibérée de mutualité.....	169
3.1.4.2. Lisibilité difficile	170
3.2. LES RÉSULTATS	172
3.2.1. Mutualité et pairages par sexe	173
3.2.2. Mutualité par pairs anciens	176
3.2.3. Synthèse : Mutualité selon les plans	178
3.2.3.1. Mutualité par plans.....	178
3.2.3.2. Les manifestations de la mutualité selon les plans.....	182
3.2.3.3. Les manifestations de la mutualité par rapport	185
3.2.3.4. Autres données : Mutualité et initiateur de contact	186
3.2.4. Jusqu'au récit	187
3.3. CONCLUSION DU CHAPITRE	194
 4. DISCUSSION ET PERSPECTIVES	 198
4.1. Prémisses	198
4.2. Approche globale ou fragmentée.....	199
4.3. Premier contact	201
4.4. Les rapports.....	202
4.5. Le nombre d'interactions (communiqués).....	203
4.6. Les plans.....	204
4.7. Manifestations de la mutualité.....	209
4.8. Résultats.....	211
4.9. Les récits	215
4.10. Perspectives	218
 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	 223
CONTEXTE	224
Abandon dans l'université traditionnelle	224
Difficultés en formation à distance	225
Soutien à l'apprentissage	227
Décisions de 1992	228
MUTUALITÉ.....	229
Mutualité/réciprocité	230
Mutualité dans l'éducation.....	230
Mutualité en psychologie	232
Mutualité en affaires	234
Mutualité et management	234
Réciprocité : soi avec autrui.....	235

Réciprocité : Approche pluridisciplinaire	235
Réciprocité en éducation et en formation.....	237
Discussion.....	238
ÉTUDE DES RAPPORTS	240
Aspects méthodologiques.....	240
Généralités	240
Définition.....	242
Fiches de travail.....	243
Les résultats	243
Génériques.....	243
Selon les plans	243
Jusqu'au récit	244
PISTES DE RECHERCHE ET PROPOSITIONS	245
Pistes de recherche	245
Propositions	245
BIBLIOGRAPHIE	247
AUTEURS CITÉS PAR D'AUTRES AUTEURS	255
ANNEXES.....	261
ANNEXE-1 — RAPPORT-TYPE.....	261
ANNEXE-2 — UNIFICATION DU SYSTÈME DE NOTATION DES PAIRS NOUVEAUX.....	263
ANNEXE-3 — DIFFÉRENTES FORMES DES RAPPORTS QUI NE RESPECTENT PAS LE MODÈLE DU RAPPORT-TYPE.....	264
RAPPORT 3A — Rapport sous forme d'accumulation de courriels	264
Rapport du pair ancien n° 2, à propos de son pair n° 1	264
RAPPORT 3B — Rapport sous forme de résumé des échanges entre pairs.....	270
Rapport du pair ancien n° 5 à propos de son pair nouveau n° 2	270
RAPPORT 3C — Rapport rédigé sous forme télégraphique, soutenu par un tableau des dates où il y a eu contact	272
Rapport du pair ancien n° 6 à propos de son pair nouveau n° 2	272
RAPPORT 3D — Rapport rédigé sous forme de texte suivi.....	273
Rapport du pair ancien n° 9 à propos de son pair nouveau n° 1	273

ANNEXE 4 — EXEMPLES D’INTERACTIONS DANS LES RAPPORTS.....	274
EXEMPLE 4A — Exemple de rapport type où on trouve de l’Interaction.....	274
Rapports n° 1 du pair ancien n° 1 à propos de son pair nouveau n° 1.....	274
Pas de demander	274
EXEMPLE 4B — Exemple de regroupement de 8 interactions dans le même rapport.....	276
Rapport n° 1 du pair ancien n° 22 à propos de son pair nouveau n° 1	276
Exemple de regroupement en un seul rapport de 8 interactions (voir les dates). Le pair ancien les a synthétisées par thèmes.	276
ANNEXE-5 — EXEMPLES DE COMMUNICATIONS DANS LES RAPPORTS NON-TYPE	278
EXEMPLE 5A — Une communication considérée comme un rapport distinct dans certains rapports « non-type »	278
Rapports 1, 2 et 3 du pair ancien n° 5 à propos de son pair nouveau n° 1	278
Rapport n°1.....	278
Rapport n°2.....	279
Rapport n°3.....	280
EXEMPLE 5B : Plusieurs communications considérées comme appartenant à un même et unique rapport.....	281
Rapport du pair ancien n° 6 à propos de son pair nouveau n° 2	281
Rapport du pair ancien n° 18 à propos de son pair nouveau n° 3.....	283
ANNEXE-6 — EXEMPLES DE COTATIONS DE PLANS DE SOUTIEN À L’APPRENTISSAGE POUR DES RAPPORTS OÙ CEUX-CI N’AVAIENT PAS ÉTÉ IDENTIFIÉS (TEXTES SEULEMENT)	285
ANNEXE-7 — PREMIER REGROUPEMENT : CARACTÉRISTIQUES DE LA MUTUALITÉ ET DE LA RÉCIPROCITÉ	290
ANNEXE-8 — SECOND CLASSEMENT : CARACTÉRISTIQUES DE LA MUTUALITÉ ET DE LA RÉCIPROCITÉ SELON DES CATÉGORIES.....	294
ANNEXE-9 — TROISIÈME CLASSEMENT : MANIFESTATIONS DE LA MUTUALITÉ FUSIONNÉES AVEC CELLES DE LA RÉCIPROCITÉ.....	303
ANNEXE-10 — QUATRIÈME CLASSEMENT : MANIFESTATIONS DE LA MUTUALITÉ SELON LES CATÉGORIES DE TYPE « MOMENTS DE LA MUTUALITÉ »	305
ANNEXE-11 — FICHE FILEMAKER DE COLLECTE DE DONNÉES AYANT SERVI À LA DESCRIPTION GÉNÉRALE.....	309
ANNEXE-12 — FICHE FILEMAKER AYANT SERVI À LA COLLECTE DES DONNÉES CONCERNANT LA MUTUALITÉ	311
ANNEXE-13 — 4 EXEMPLES DE COTATION DES MANIFESTATIONS DE LA MUTUALITÉ SUR LES FICHES	313
EXEMPLE 13A : Pair ancien n° 22, pair nouveau n° 2, rapport n° 3	313
EXEMPLE 13B : Pair ancien n° 11, pair nouveau n° 1, rapport n° 8	316
EXEMPLE 13C : Pair ancien n° 13, pair nouveau n° 1, rapport n° 2	319
EXEMPLE 13D : Pair ancien n° 5, pair nouveau n° 2, rapport n° 9.....	322
ANNEXE-14 — 2 EXEMPLES DE COTATION DES MANIFESTATIONS DE LA MUTUALITÉ À L’INTÉRIEUR DES PLANS DE SOUTIEN	325

Exemple de cotation pair ancien n° 5 en relation avec son pair nouveau n° 2 dans le rapport n° 5.....	325
Exemple de cotation à partir du rapport n° 3 du pair ancien n° 13 avec son pair nouveau n° 1, rapport n° 3.....	326
ANNEXE-15 — LES PAIRS ANCIENS FÉMININS ET LEURS PAIRS NOUVEAUX.....	330
ANNEXE-16 — LES PAIRS ANCIENS MASCULINS ET LEURS PAIRS NOUVEAUX.....	331
ANNEXE-17 — LES PAIRS NOUVEAUX FÉMININS ET LEURS PAIRS ANCIENS.....	332
ANNEXE-18 — LES PAIRS NOUVEAUX MASCULINS (ET UN PAIR NOUVEAU DE SEXE NON DÉTERMINÉ) ET LEURS PAIRS ANCIENS	333
ANNEXE-19 — LES PAIRAGES PAR SEXE	334
ANNEXE-20 — LES PAIRAGES MUTUELS PAR SEXE.....	335
ANNEXE-21 — COMPARAISON ENTRE LES PAIRAGES TOTAUX « PAIRS ANCIENS FÉMININS (PA-F) / PAIRS NOUVEAUX FÉMININS (PN-F) » AVEC LES PAIRAGES IDENTIQUES OÙ IL Y A EU MUTUALITÉ.....	336
ANNEXE-22 — COMPARAISON ENTRE LES PAIRAGES TOTAUX « PAIRS ANCIENS FÉMININS (PA-F) / PAIRS NOUVEAUX MASCULINS (PN-M) » AVEC LES PAIRAGES IDENTIQUES OÙ IL Y A EU MUTUALITÉ (ET AJOUT DU PAIR DONT LE SEXE EST INCONNU).....	337
ANNEXE-23 — COMPARAISON ENTRE LES PAIRAGES TOTAUX « PAIRS ANCIENS MASCULINS (PA-M) / PAIRS NOUVEAUX FÉMININS (PN-F) » AVEC LES PAIRAGES IDENTIQUES OÙ IL Y A EU MUTUALITÉ.....	338
ANNEXE-24 — COMPARAISON ENTRE LES PAIRAGES TOTAUX « PAIRS ANCIENS MASCULINS (PA-M) / PAIRS NOUVEAUX MASCULINS (PN-M) » AVEC LES PAIRAGES IDENTIQUES OÙ IL Y A EU MUTUALITÉ.....	339
ANNEXE-25 — RAPPORTS MUTUELS ET « NON MUTUELS ».....	340
ANNEXE-26 — MANIFESTATIONS DE LA MUTUALITÉ POUR CHACUN DES RAPPORTS MUTUELS.....	343
ANNEXE 27 — LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE LA MISE EN RÉCIT DES PAIRAGES MUTUELS.....	348
ÉTAPE 27A : Transcription de toutes les manifestations expérimentées par les paires selon les quatre moments de la mutualité.....	348
ÉTAPE 27B : Mise en parallèle des manifestations et de leur reformulation devant mener à la narration.....	353
ÉTAPE 27C : Reformulation des rapports mutuels selon les quatre moments de la mutualité.....	362
ÉTAPE 27D : Reformulation des manifestations de la mutualité et transposition narrative.....	367

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU 1 : Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures.....	45
TABEAU 2 : Approche étalonnée selon Campbell.....	61
TABEAU 3 : Les pairs anciens (PA).....	143
TABEAU 4 : Les pairs nouveaux (PN).....	143
TABEAU 5 : Pairages par sexe.....	143
TABEAU 6 : L'initiateur de contact.....	144
TABEAU 7 : Le mode de communication.....	144
TABEAU 8 : Nombre de rapports respectant ou non le modèle du rapport type.....	146
TABEAU 9 : Nombre de rapports associés au nombre d'interactions (communications) qu'ils comportent.....	148
TABEAU 10 : Pairs et plans identifiés ou non identifiés.....	151
TABEAU 11 : Nombre d'occurrences de chacun des plans de soutien à l'apprentissage.....	156
TABEAU 12 : Nombre de rapports où l'on retrouve une combinaison de plans de soutien à l'apprentissage.....	157
TABEAU 13 : Comportements mutuels.....	161
TABEAU 14 : Occurrences des manifestations pour la mutualité probable et pour la mutualité actualisée.....	165
TABEAU 15 : Mutualité et pairages par sexe.....	174
TABEAU 16: Paires en rapports mutuels.....	176
TABEAU 17 : Paires qui n'ont pas eu de rapports mutuels.....	176
TABEAU 18 : Occurrences mutuelles et non mutuelles de chacun des PA.....	176
TABEAU 19 : Moyenne des pairages pour les pairs anciens « mutuels » ou « non mutuels ».....	178
TABEAU 20 : Mutualité par plan de support à l'apprentissage.....	179
TABEAU 21 : Nombre de plans avec mutualité.....	181
TABEAU 22 : Manifestations de la mutualité par plans.....	182
TABEAU 23 : Total des manifestations de la mutualité selon ses moments par paires mutuelles.....	185
TABEAU 24 : Initiateur du contact.....	187
TABEAU 25 : Le « récit » des rapports mutuels.....	189
ANNEXE : les tableaux.....	263
TABEAU A : Numéros des pairs nouveaux qui ont été changés.....	263
TABEAU B (PA 5) : Échange entre le pair ancien n° 5 et le pair nouveau n° 2, rapport n° 5.....	285
TABEAU C (PA 6) : Échange entre le pair ancien n° 6 et son pair nouveau n° 3.....	286
TABEAU D (PA 12) : Échange entre le pair ancien n° 12 et son pair nouveau n° 4, rapport n° 3.....	288
TABEAU E (PA 19) : Échange entre le pair ancien n° 19 et son pair nouveau n° 2, rapport unique...289	
TABEAU F : Liste des caractéristiques de la mutualité complétées par celles de la réciprocité.....	290
TABEAU G : Regroupement par catégories.....	294
TABEAU H: Unification des caractéristiques de la mutualité et de la réciprocité.....	303
TABEAU I : Classement circonstancié des caractéristiques de la mutualité.....	305
TABEAU J : Nombre de pairs anciens féminins (PA-F) et leurs pairs nouveaux (PN-F et PN-M).....	330
TABEAU K : Nombre de pairs anciens masculins (PA-M) et leurs pairs nouveaux (PN-F et PN-M).....	331
TABEAU L : Nombre de pairs nouveaux féminins (PN-F) et leurs pairs anciens (PA).....	332
TABEAU M : Nombre de pairs nouveaux masculins (PN-M) et leurs pairs anciens (PA).....	333
TABEAU N : Prise en compte du pair nouveau dont le sexe n'a pas été déterminé par le pair ancien féminin (PN-Inconnu).....	333
TABEAU O : Tous les pairages par sexe.....	334
TABEAU P : Tous les pairages mutuels par sexe.....	335
TABEAU Q : Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux féminins (PN-F).....	336
TABEAU R : MUTUALITÉ - Pairages mutuels pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux féminins (PN-F).....	336

TABLEAU S : Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux masculins (PN-M)	337
TABLEAU T : MUTUALITÉ - Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux masculins (PN-M)	337
TABLEAU U : Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux dont le sexe est inconnu (PN-Inconnu)	337
TABLEAU V : Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux féminins (PN-F)	338
TABLEAU W: MUTUALITÉ - Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux féminins (PN-F)	338
TABLEAU X : Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux masculins (PN-M)	339
TABLEAU Y : MUTUALITÉ – Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux masculins (PN-M)	339
TABLEAU Z : nombre de rapports « mutuels » et de rapports « non mutuels »	340
TABLEAU AA : Manifestations de la mutualité selon chacun des rapports mutuels	343
TABLEAU AB : Paires, et manifestations selon les 4 moments de la mutualité	348
TABLEAU AC : Paires, et manifestations selon les 4 moments de la mutualité avec une reformulation	353
TABLEAU AD : Reformulation des rapports mutuels associée aux 4 moments de la mutualité	362
TABLEAU : Reformulation et narration conséquente	367

RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise relève la mutualité qui a pu se manifester dans les interactions entre les pairs nouveaux et les pairs anciens au fil des activités de support à l'apprentissage entre pairs, durant les années 2001 à 2009 à la Téléuq.

Partant des rapports produits par les pairs anciens (étudiants ayant déjà 12 crédits de faits) à propos de leurs interactions avec les pairs nouveaux (étudiants nouvellement inscrits à qui on a proposé librement un pair ancien pour l'aider), des indices de mutualité ont été recherchés dans le texte de ceux-ci.

Pour ce faire, une recherche visant à définir la mutualité de manière étoffée et à en révéler les caractéristiques a permis, à partir de lectures effectuées dans de multiples domaines de l'activité humaine où elle se révèle habituellement, de poser une définition opératoire et de bâtir une grille d'analyse.

Cette étude est complétée par un chapitre initial posant le contexte actuel de l'abandon dans les études tertiaires ordinaires ou à distance, et relevant les principaux moyens de soutien mis en place afin de contrer ce phénomène. De plus, elle est parachevée par un dernier chapitre de discussion sur les principales implications liées aux résultats.

INTRODUCTION

Les dispositifs de soutien à l'apprentissage sont multiples et les transformations qui ont jalonné leur exercice au fil des écoles de pensées en éducation ont été considérables. Il suffit de se rappeler de l'ancienne étude obligatoire de fin de journée, en silence, qui se pratiquait dans les institutions d'autrefois... Ou bien à se référer au cours suivi chez un professeur privé qui consistait à recommencer sous sa houlette autoritaire ce qui avait déjà été dit et exercisé, et qu'on compare ces méthodes de « rattrapage » pas beaucoup éloignées dans le temps à la conduite systématisée du support donné par les pairs comme cela s'effectue aujourd'hui; cet écart permet de constater un infléchissement radical des préoccupations entourant le soutien à l'apprentissage.

Ces métamorphoses entraînent une réorganisation des différentes dimensions propres à l'éducation, ainsi que les outils — techniques et intellectuels — aptes à répondre aux nécessités renouvelées. Souvent, elles ont à voir avec les caractéristiques structurales des dispositifs ou encore avec les formes de communications utilisées; de plus, elles sont aussi dépendantes — selon nombre de recherches en éducation — des habiletés sociales et même affectives des étudiants.

À l'évidence, le changement de paradigme qui a fait passer la pédagogie de l'enseignement à l'apprentissage, a exigé des étudiants une posture beaucoup plus socialisante, où les acquis deviennent tributaires de la manière, normalement partagée avec les autres, de les intégrer. En effet, une école de pensée éducationnelle en vogue à l'heure actuelle considère que les acquis notionnels sont socialement construits, c'est-à-dire qu'ils croîtraient dans l'interaction sociale pour ensuite être intériorisés. Cette

connexité collective inspire l'idée de sa médiation, portée, selon des penseurs comme Vigotsky, par le langage au fil d'activités réalisées en collaboration. D'où l'importance des relations sociales dans les processus d'apprentissage et, par le fait même, la nécessité des aptitudes interpersonnelles et émotionnelles.

Les impératifs énoncés précédemment — appuyés sur des approches théoriques vouées au développement cognitif et à l'emprise des ferments sociaux sur celui-ci — encouragent les instances éducatives ayant adhéré à cette vision à bâtir leur progression des connaissances autour du travail entre pairs. Les dispositifs participant de ce mouvement recouvrent deux principales structures interactives : le tutorat et l'apprentissage collaboratif (Damon, 1984, cité dans Buchs, 2002, p. 16) ou coopératif (Foot & Howe, 1998; Maheady, 1998, *idem*).

Dans un modèle éducatif en présence, le support à l'apprentissage entre pairs peut s'effectuer assez aisément selon une approche ou l'autre. En revanche, en formation à distance, si l'apprentissage coopératif est possible, sa réalisation est plus difficile étant donné, entre autres facteurs, l'éloignement et les horaires. Cela entraîne que l'on a tendance à privilégier un soutien plus individualisé souvent assuré par un pair auprès d'un autre.

Ce dernier prototype de support peut lui-même être planifié selon différentes modalités internes. Au départ, il semble aisé de concevoir la présence d'un pair plus expérimenté auprès d'un pair au début de son apprentissage. Sinon, il est aussi possible de placer deux pairs qui en sont au même moment de leur démarche d'apprentissage côte à côte. Enfin, et ce sera l'objet de la présente enquête, on peut imaginer un pair plus avancé dans ses études auprès d'un pair nouveau, mais où l'on trouve une interaction

favorisant un apprentissage partagé au fil d'échanges mutuels. Damon et Phelps (1989, dans Buchs, 2002, p. 74) parlent de l'importance pour l'apprentissage d'une « relation caractérisée par une forte mutualité » contrairement à un rapport inégal où un partenaire impose son savoir et plie l'autre à ce dernier. Buchs (2002, p. 74), synthétisant de nombreuses études, affirme d'ailleurs que « se plier au point de vue de l'autre ne serait pas bénéfique pour l'apprentissage ».

Or, cet échange mutuel, cet « engagement approfondi, intime et “connecté” entre les partenaires » (Buchs, 2002, p. 16), on peut se demander quelle en est la nature exacte. Surtout que, traditionnellement, la relation mutuelle était vue dans la littérature comme un résultat; c'est-à-dire qu'on en parlait comme de quelque chose d'abouti. C'est un peu comme si on l'observait après le fait, qu'on la constatait.

Différentes formulations réitèrent cette manière d'envisager la mutualité : —

« Investissement actif des deux partenaires » (Buchs synthétisant de nombreuses recherches, 2002, p. 74); — « Moust and Schmidt theorized that in a setting of more equality and mutuality, “students may feel more free to express opinions, ask questions and speculate about the problem at hand” (1994; p. 480) » (Jegede, 2002, p. 5) ; — McLoughlin, Lee, Brady (2008) parlent de « mutual engagement, mutual exchange », Phillips, et coll. (2002, p. 36) écrivent que « Two indices of peer engagement are equality and mutuality (Damon & Phelps) », que « Mutuality means that the discourse in the engagement is lively, extensive, and “connected” (Berndt, 1987) », que « Hooper (1994) implied that levels of equality and mutuality may affect group learning », ou que « When mutuality is high, the group represents a supportive environment in which students may experiment with ideas, and gain insight and understanding ». Si l'on sort

du domaine de l'apprentissage, les circonvolutions autour de ce terme sont encore plus nombreuses; chez Aristote, en particulier dans son *Éthique à Nicomaque*, des réflexions sur la réciprocité et l'échange vont marquer la philosophie politique et sociale. Il argumente que les humains sont reliés par l'intérêt et par l'altruisme qui s'expriment dans l'amitié. Celle-ci étant elle-même productrice de mutualité selon les formes qu'elle prend, mais toutes caractérisées par la mutualité de la relation : « l'amitié basée sur l'avantage mutuel qui relie deux personnes dans des démarches communes; l'amitié pour le plaisir, qui permet la réalisation de manifestations communes telles qu'une activité sportive ou une fête; enfin, l'amitié basée sur la vertu, reliant étroitement et exclusivement deux personnes qui partagent les mêmes vertus » (Cattacin, 2001, p. 71-72). On peut aussi penser à tous ces philosophes de l'éthique, qui distingueront réciprocité et mutualité. Chantal Diamante (2009, p. 65), tentant de concilier la pensée de ceux-ci et à celle des psychologues expose que le point central de l'éthique de Ricoeur est cimenté autour de la mutualité et de la sollicitude. « “La mutualité est certes une figure de la réciprocité”, mais elle met davantage en lumière la relation interpersonnelle aimante. Grâce à la sollicitude, le soi fait l'expérience du caractère irremplaçable de sa propre vie. »

Une infinité de citations tenant de cette orientation pourraient se retrouver ici, mais aucune ne donne une cartographie de ce qui constitue la mutualité : toute la prennent à bras le corps, entière et accomplie, ou non. Il ne paraît pas en exister une description suffisamment normée pour la rechercher de manière critériée dans des rapports entre pairs, et la dépeindre dans ce qu'elle aurait eu de particulier à chacun des pairages. Ce que nous savons, par contre, c'est que la mutualité joue un rôle majeur dans les processus d'apprentissage ou dans le soutien à celui-ci. Et le terme soutien nous

amène à porter un regard sur les besoins actuels à cet égard. D'où la première partie de cette étude qui effectuera un survol du contexte de l'abandon contemporain des études universitaires en présence ou à distance.

Contexte général

L'abandon

L'abandon scolaire dans les universités traditionnelles n'est pas anecdotique. Un nombre d'étudiants très supérieur à celui des phalanges précédentes montre des difficultés dès l'entrée, et les causes de ce dénouement foisonnent. Une réalité sociopolitique semble à l'origine de ce phénomène bien qu'elle n'en soit pas un agent direct : la démocratisation de l'enseignement tertiaire. L'augmentation du nombre d'inscrits a explosé, et par le fait même, le nombre de laissés pour compte s'est soudainement gonflé d'autant, sinon en proportion encore plus considérable. Cette issue contrarie les ambitieux objectifs politiques agissant sous cette massification. Or, les causes à cette hécatombe ne tiennent pas en une explication simple, car les individus aspirant à réussir des études supérieures et les conditions de milieu actuelles sont composites, impliquant des forces excentriques variées et combinées. Bref, l'homogénéité des clientèles précédentes n'existe plus.

D'abord, on constate que la formation préalable aux études supérieures est déficiente et que nombre d'étudiants ne possèdent pas les habiletés de base, ni pour produire un travail de manière individuelle, ni pour ce qui est de la maîtrise de la lecture, ni en ce qui concerne la planification de la démarche d'apprentissage. Nombre d'entre eux ont connu les échecs répétés à l'école et ne présentent pas le profil attendu favorisant la réussite : souvent, ils récusent à s'affilier aux exigences différentes que leur pose leur

nouvel environnement d'étude. D'autant que la provenance de ces effectifs, sociale, économique, nationale, brouille la communication qui s'adresse à des réalités socio-éducatives héritées d'avant cette vague. Un tel creuset plonge l'individu dans un milieu où il a peu de chance de s'intégrer, et a tendance à renoncer à ses ambitions universitaires.

Les études ont démontré que la première session est la plus sensible, et souvent celle où se joue la persévérance ou la démission. Ces clientèles particulièrement sujettes au découragement nécessitent des mesures propres à assurer une traversée réussie de la première année.

Au reste, quand des difficultés se présentent, l'autonomie personnelle pourrait intervenir afin de favoriser l'adaptation à un nouvel environnement. Il s'agit presque d'une autre habileté de base qui aurait dû être acquise rendu à ce niveau d'études et qui l'est trop peu. La résilience doublée d'une affiliation au milieu permettant de nouer des liens sociaux significatifs deviennent des moteurs essentiels à la réussite.

Cependant, pour se comporter de manière autonome et proactive, cela exige une mise en énergie, une mise en marche, des mécanismes d'adaptation. En effet, l'ardeur à solutionner, à épouser les nouvelles structures, sociales, mentales, culturelles, tient de la motivation qui habite le sujet. En fait, trouver un sens à son action devient capital, et contribue à s'ajuster s'il le faut, à se positionner vis-à-vis de soi-même, et à résister parfois à des facteurs externes ayant tendance à le sortir de sa trajectoire. Or, il apparaît que les effectifs qui échouent n'ont pas de réelle attirance pour le parcours qu'ils ont choisi ni la motivation nécessaire à assumer une responsabilité d'étudiant qui lui est étrangère.

Cet engagement déficient amène une ignorance de la situation qui est la leur. Ils se tiennent en posture externe devant les exigences universitaires qui leur paraissent hermétiques. En plus des difficultés à répondre à des apprentissages nécessitant des habiletés de base bien plus développées que les leurs, souvent ils ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux, car ils ne possèdent pas les connaissances préalables articulant les mécanismes propres au cycle tertiaire.

Tous ces éléments ne représentent cependant qu'une part seulement du levain susceptible d'amener certains d'entre eux à déclarer forfait. En effet, les conditions de vie offrent des attraits prépondérants desquels découle un parcours miné. Le métier rémunéré impose à l'individu fraîchement débarqué à l'université trop d'heures travaillées, des horaires en opposition avec ceux des cours et des études, parasitant d'autant les heures à dévouer aux études et donc, le rendement attendu. De plus, de nos jours, nombre d'étudiants sont parents. S'ajoutant aux heures exigées par le gagne-pain, celles à consacrer aux responsabilités familiales perturbent trop souvent la capacité à poursuivre ses études. Enfin, pour terminer cette première partie du contexte universitaire général, quelques auteurs serviront à circonscrire différentes typologies des causes et facteurs d'abandon.

En formation à distance

La réalité présentée dans les universités traditionnelles correspond à ce qui est vécu en formation à distance, bien qu'un autre ordre de difficultés s'additionne aux premières. En termes de chiffres en tout cas, on voit que près d'un étudiant sur deux abandonne, et que très peu d'inscrits en maîtrise terminent. Ces statistiques amèneront les instances à prendre des mesures importantes afin de réduire le malaise éducatif et politique que cette évidence induit, ainsi que la saignée financière qu'elle implique.

Un bref regard sur les profils étudiants susceptibles de persévérer ou, au contraire, de déclarer forfait, nous mènera à percevoir que les compétences nécessaires à la réussite s'apparentent à celles requises pour l'autodidaxie. Enfin, l'analyse s'arrêtera plus longuement sur les difficultés propres à la formation à distance.

Comme dans les universités présentiellles, la formation à distance voit sa cohorte nouvellement inscrite à une session universitaire être en situation précaire si on la compare à celles qui traverseront leur première année. L'étudiant à distance a presque toujours à négocier sa disponibilité entre ses études et un travail rémunéré.

Curieusement, il semble que la gestion de l'horaire soit un problème pour eux qui se trouvent pourtant à l'intérieur d'un dispositif offrant une souplesse totale dans l'organisation de son temps.

Pour ce qui est des difficultés propres à la formation à distance, on pourrait les formuler autour de trois articulations principales : qui explique? Qui évalue? Où sont mes pairs?

Cette entrave s'exprime à propos du contour ambigu que montrerait la forme des travaux demandés. De manière tout à fait semblable aux clientèles décrites juste avant, des carences lectorales, méthodologiques et linguistiques qui gênent leur démarche d'apprentissage affligent nombre de candidats. De plus, on constate une dichotomie troublante entre la compréhension que l'étudiant à distance a du dispositif qu'on lui présente et ce qui est attendu de sa part par celui-là. Un travail intense d'adaptation, dans nombre de cas trop exigeant, entraîne l'étudiant à se laisser gagner par le leurre de l'abandon.

D'autres facteurs, tout de même étonnants, interviennent. Ainsi, les relations avec ceux qui les encadrent seraient souvent problématiques. Comme personne n'enseigne en

présence, les irritants prendraient la forme d'un soutien pédagogique déficient, et d'un temps de réponse, à leurs yeux, abusifs. Ces tensions se jouant sur le mode de la communication, l'évaluation s'en trouve aussi égratignée par la critique, car l'ambiguïté décrite avant et la difficulté à recevoir des éclaircissements satisfaisants provoquent un sentiment d'insuffisance en ce qui a trait aux critères employés.

Comme on le voit, la silhouette des obstacles menant à la démission du parcours tertiaire côtoie celle en présence pour une part, mais présente également des particularités caractéristiques à distance. Ce qui a conduit tout l'ordre tertiaire à mettre en place des mesures de soutien à l'apprentissage propres aux circuits desservis.

Le soutien à l'apprentissage

Le soutien dans les universités traditionnelles

Dans les universités traditionnelles, comme les étudiants sont physiquement sur place, on crée des groupes de travail, des collectifs de transition, on propose des formations afin de favoriser le développement des compétences utiles à la réussite, on instaure le pairage. Bien souvent, on doublera ces mesures d'un accompagnement organisationnel fournissant des modèles adaptés de programmes, du soutien par des personnes dédiées à cet objectif, un système de planification, de gestion des horaires et d'information en ligne. De plus, la tendance est à prendre en charge avant l'entrée à l'université les étudiants les plus à risque : groupes encore au niveau secondaire, invités, école d'été, présession universitaire, etc. L'aide préalable se veut un procédé appuyant l'acclimatation et l'appropriation méthodologique vitale à la réussite. Enfin, on favorise l'apparition de relations sociales significatives auxquelles l'étudiant s'identifie et qui lui procureront une certaine couverture devant les impasses qu'il peut sembler voir surgir.

Le soutien dans la formation à distance

En formation à distance, le concept de soutien à l'apprentissage n'est pas nouveau. Les instances concernées ont dû se pencher, comme leurs consœurs institutionnelles classiques, sur le succès et l'abandon, et étoffer des pratiques qui existaient depuis longtemps. Deux modèles prévalent afin de supporter l'apprentissage. L'un est relié au paradigme de l'enseignement : l'enseignant représente le moteur central de l'organisation des connaissances, transmettant des connaissances objectives à un apprenant qui doit démontrer qu'elles sont maîtrisées à l'intérieur d'un cadre d'évaluation planifié pour lui. L'autre modèle requiert de l'apprenant qu'il prenne en charge la conduite de son apprentissage, où il doit afficher ses acquis en les ordonnant autour d'une réflexion critique sur sa démarche d'appropriation des notions. En fait, la formule importe peu pour autant qu'elle convienne à l'apprenant qui, dans un cas comme dans l'autre, a souvent besoin de support étant donné que l'enseignant n'est pas à ses côtés.

Une fois cela dit, cependant, on réalise que si le premier spécimen procède d'une manière qui ressemble à un entraînement, où l'étudiant voit sa mémoire activement sollicitée, le second s'exerce sur quatre plans de l'individu — cognitif, socioaffectif, motivationnel, métacognitif, cherchant à l'amener à construire ses apprentissages.

Le soutien à la Télunq

C'est ce dernier modèle qui sera retenu à la Télunq pour développer le soutien à l'apprentissage à la faveur d'une vaste remise en question; cet exercice participant du mouvement général d'ajustement aux nouvelles clientèles de tout l'enseignement tertiaire. La mise en place de ce type d'encadrement à la Télunq se polarisera autour de trois objectifs principaux : faciliter l'intégration des contenus, créer un sentiment

d'appartenance et amorcer le support entre pairs. Pour ce faire, on articulera deux activités obligatoires et neuf autres facultatives à la démarche curriculaire de diplomation. L'une d'elles, le soutien par les pairs, concerne le sujet de l'actuel mémoire.

La mutualité

Le travail présenté ici cherche à savoir s'il y a existé de la mutualité dans les pairages établis à la Télug dans le cadre du support à l'apprentissage au niveau des maîtrises. Comme le pensent de nombreux auteurs, la mutualité serait l'aboutissement idéal d'une interaction à l'intérieur d'un pairage, en ce qu'elle aurait une capacité de soutien optimal à l'apprentissage.

Avant tout, il fallait d'abord valider le terme en lui-même, et se demander s'il se distinguait de celui du mot réciprocité. Déjà précédemment, Diamante (2009, p. 65) nous proposait une différenciation à partir des écrits de Ricœur (« La mutualité est certes une figure de la réciprocité », mais elle met davantage en lumière la relation interpersonnelle aimante...).

Loute (2010), pour sa part, nous livre deux citations de ces philosophes incontournables de l'éthique moderne que sont Ricœur et Hénaff qui nous permettent d'appréhender l'ampleur de la réflexion si nous avons l'audace de nous y plonger :

« Par convention de langage, je réserve le terme de “mutualité” pour les échanges entre individus et celui de “réciprocité” pour les rapports systématiques dont les liens de mutualité ne constitueraient qu'une des “figures élémentaires” de la réciprocité ».
(Loute, P. 15, citant Ricœur, 2004, *Parcours de la reconnaissance*, p. 338.)

« The space of mutuality spreads after conflict has been overcome. It is literally a state

of peace, in the sense Ricoeur uses the phrase. It exists only because a common element – *mutuum* – has already been recognized among the members of a community. In that sense, it presupposes that the difference between the alien and the self, between otherness and sameness, has been accepted ». (Loute, p. 23, citant Hénaf, 2010, « On the Norm of Reciprocity », in *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, p. 10.)

Il a donc semblé que, pour tenter d'établir une distinction utile dans le cadre de la présente recherche, il devenait d'actualité de se pencher sur la nature et la cohésion de chacun des termes, de manière à leur donner une forme. D'abord, comme nous l'avons dit précédemment, le monde de l'éducation ne cerne pas suffisamment la mutualité, la prenant comme une entité achevée, pour nous permettre de nous construire une représentation par caractéristique, une architecture propre. D'autre part, le vocable réciprocité possède un « statut » à force d'emploi dans de nombreux domaines. Ce qui, au contraire du terme mutualité, le rend déjà très orienté et chargé de sens spécialisés. La recherche s'attachera donc au pas de chacun, au fil de plusieurs territoires de l'activité humaine (psychologie, affaires, management, philosophie, anthropologie, économie, politique et aussi, en éducation...), de manière à en révéler les ressemblances et les points de rupture.

Tout cet exercice trouvera sa conséquence concrète dans le chapitre suivant, dédié à l'étude des rapports produits par les pairs anciens à propos de leurs interactions avec leurs pairs nouveaux entre les années 2001 à 2009.

L'étude des rapports

Aspects méthodologiques

Les rapports

Aborder l'analyse d'un objet exige d'abord d'en faire un portrait extérieur par une description générale. Celle-ci permettra de retenir les facettes intéressantes à considérer : quantité de rapports, de pairs, de pairages; genre des pairs et des pairages, initiateur du contact et nombre de communications. Il faudra aussi, dès le départ, assurer la confidentialité du système en camouflant les pairs sous des numéros aléatoires.

S'il y avait un rapport type à partir duquel rapporter les interactions, nombre de pairs anciens ont opté pour d'autres formes plutôt que de suivre le modèle offert. La diversité des configurations qu'ils ont utilisées a eu une incidence sur le repérage du nombre d'interactions que le texte révélait, comme sur celui des manifestations de la mutualité dans les plans de support à l'apprentissage. Dans nombre de cas, les pairs n'ont pas cru nécessaire de classer l'interaction rapportée à l'intérieur du tableau où les plans avaient été détaillés. Pour la moitié des rapports, il a fallu reconstituer la répartition par plans à partir du texte.

Vers la définition de la mutualité

La réflexion pratiquée dans le chapitre précédent trouvera son aboutissement dans celui-ci par le dépouillement des caractéristiques qui en ressortaient. Il a été possible de détailler une soixantaine de manifestations utiles à un travail de cotation à l'intérieur de chacun des plans de support à l'apprentissage rejoints par les interactions telles qu'elles se donnaient à lire.

Différentes étapes ont été nécessaires pour déboucher sur un modèle opératoire : classement par manifestations, regroupement en catégories diverses, fusion des concepts de mutualité et de réciprocité, distribution achevée de forme narrative composée d'un avant, d'un ici/maintenant et d'un dénouement. Ce serait les quatre moments de la mutualité, comportant neuf, dix, onze et treize manifestations, dont certaines furent elles-mêmes subdivisées en nuances plus ou moins nombreuses. Une fois adopté dans sa configuration finale, cette combinaison moments/manifestations servirait de grille à appliquer sur les interactions, en particulier sur les plans de support à l'apprentissage.

Définition de la mutualité

Cet assemblage des multiples éléments de la mutualité était utile à en cerner l'essence et à composer une définition fonctionnelle. En fait, il devenait indispensable de pointer vers le cœur de ce qui allait être cherché de manière à ne pas se perdre dans le nombre des manifestations et des plans.

Dans son acception plus concrète, la mutualité pouvait se concevoir comme une interrelation bienveillante, perméable à un état d'accessibilité prévalant à son apparition, de nature fraternelle et empreinte de sollicitude, assouvissant un besoin propre à l'instinct grégaire humain.

Le rapport mutuel s'est révélé racontable, s'insérant dans la forme anecdotique d'une interaction, où on trouverait des conditions préalables, des attitudes favorables, des interventions gratifiantes, aboutissant à des résultats épanouissants. En résumé, les trois premiers « moments » présentent des situations où il est plausible qu'il y ait eu

mutualité, et le dernier scelle son existence. Pour simplifier le travail, tous ont été retenus comme témoignant d'une interaction mutuelle.

Collection des données et fiches de travail

Deux modèles initiaux de fiches créées sur une base de données ont servi à compiler les données. La première enregistrait les informations objectives de repérage (année, numéro, nombre de communications, présence ou non de mutualité, etc.). La seconde recevait le détail des manifestations de la mutualité réparties par plans, pour les interactions où on trouvait de la mutualité.

Les résultats

La manière de rendre compte des données recueillies s'offrait sous deux contours : le tableau numérique et le commentaire narré. Ces perspectives ne s'excluent pas, mutuellement, pourrait-on dire, et ont été retenues toutes deux, pour leurs qualités propres. L'approche chiffrée assure une rigueur dans le dépistage des indices révélateurs, fournissant une banque d'éléments pour, et c'est la facture finale adoptée, former le récit cherchant à rendre vivante cette reconnaissance du *mutuum* (Hénaff, *ibidem*), cette acceptation entre l'étranger et le moi, entre l'altérité et la symbiose.

Les résultats apparaîtront d'abord d'après un axe relié au genre. Toutes les combinaisons à partir de pair ancien féminin ou masculin, et pair nouveau féminin ou masculin ont été comptabilisées puis identifiées selon qu'il y ait eu ou non mutualité dans les pairages.

Ensuite, le regard se portera sur les pairs anciens, et on y distinguera les pairs anciens « mutuels » des pairs anciens qui n'ont pas connu de rapports en mutualité (cette

analyse n'intègre pas les pairs nouveaux, car ils ne participent qu'à un seul pairage, celui avec leur pair ancien).

La troisième série de résultats comporte différentes formes de rendus : selon les plans, les rapports et l'initiateur du contact.

Une fois la description chiffrée terminée, la description narrée suit, permettant de donner un caractère personnel à chacune des 16 paires ayant joui des avantages du rapport mutuel et dessinant dans son envergure d'ensemble une tranche historique de la mutualité qui a prévalu pour la période étudiée, soit 2001 à 2009 à la Télugu.

Perspectives

Pour terminer, la dernière partie se veut une tentative d'objectivation de la recherche.

D'abord, l'étude présente plusieurs de ses faiblesses : regard limité au pair ancien, surnombre des pairs féminins, choix de normalisation qui peuvent être discutés. Elle aboutit cependant à une description qui reste suffisamment exacte pour qu'il soit possible de voir la réalité de la mutualité et son efficience dans le soutien à l'apprentissage.

Dès le départ, il a fallu se décider entre le fait de chercher la mutualité dans les détails des rapports ou depuis l'ensemble des interactions d'un pairage. Nous avons choisi la première voie et classé chaque indice lisible ou inférable du texte de chacun des rapports — les manifestations — selon les plans, puis suivant les moments. Nous en avons trouvé 61. Après, nous avons reconstitué le vécu de chacune des paires mutuelles, pour faire image, disons à partir de ses pièces détachées.

Ensuite, la réalité du premier contact amènera à dissenter sur le fait que l'on découvre quelques pairs anciens ayant prétendu avoir assuré la première approche. Ce qui est surprenant, car à la Télug, c'est le pair nouveau, qui choisit de joindre ou non le pair ancien qu'on lui assigne. La Télug est explicite sur ce point : l'encadrement par les pairs est un service offert à ceux qui désirent s'en prévaloir.

Les rapports pour leur part ont connu de multiples écarts à la norme. La norme étant le rapport type suggéré aux pairs anciens pour exposer leurs interventions, la présente analyse étant prévue en fonction de ce canevas. L'écart, de son côté, concerne la transgression du modèle, amenant une pluralité de manières de relater les interactions et leur nombre, de faire rapport en omettant les plans de support à l'apprentissage, de rédiger des comptes-rendus problématiques, trop résumés, ou syntaxiquement imprécis, ce qui a compliqué l'effort d'une lecture standardisée.

Précédemment, nous avons évoqué les difficultés à distinguer les contacts binaires (question-réponse comme dans un échange de courriels) des contacts multiformes (comme pour une discussion), mais on peut affirmer que, souvent, c'est la pauvreté du texte qui rendait ardue la perception du nombre de communications, d'interactions, et même, de manifestations virtuelles de la mutualité.

On peut souhaiter qu'un apprentissage découle du fait de classer les interactions selon les plans, et que l'aspect réflexif de l'exercice n'est pas à dédaigner; cependant, comme il a fallu que le chercheur remplisse les entrées des plans parce que plusieurs pairs anciens ne se sont pas servis de ce type de catalogage, on peut donc se demander si les pairs anciens ont trouvé, eux, une réelle utilité à ce mode d'ordonnancement.

Nous discuterons aussi de l'observation qui a révélé que plus il y a de plans sollicités dans une interaction, plus on rencontre de chances qu'elle soit mutuelle.

Enfin, nous réfléchissons sur la prééminence du plan socioaffectif relativement aux relations entre les pairs, comme pour ce qui est de son statut de quasi-norme dans les échanges mutuels. Ce qui nous amènera à considérer cette préséance comme un jeu de miroir entre l'approche d'analyse socioconstructiviste du mémoire exercée sur une notion constructiviste, la mutualité.

Comme plusieurs écrits l'affirment, la mutualité plonge ses racines dans la congruence entre les pairs et les relations d'égal à égal. Il deviendra donc important de justifier la manière d'en tracer le portrait final dans le présent travail. La chronologie et les motivations étant inhérentes aux rapports entre les êtres, ces deux éléments s'imposent comme des constituants biographiques, donc typiques à la narration. Voilà pourquoi le choix d'illustrer les rapports mutuels selon les contours du récit est apparu comme légitime.

Les résultats amèneront différentes observations, d'abord à propos de l'efficacité de l'encadrement par les pairs qui emmènera à des prises de position opposées. Ensuite, l'étude dénotera l'écrasante présence féminine dans les rapports mutuels et en discutera des causes. Dépasant cependant le genre, la réflexion mettra en relief que l'individualité des pairs s'y exprime de différentes façons. Enfin, nous tenterons d'expliquer un phénomène qui semble ne relever que du hasard et qui, pourtant, doit trouver sa source dans les traits singuliers des pairs anciens et nouveaux : le fait que les pairs anciens ayant connu des rapports mutuels ont aussi vu plus de pairages

globalement leur être associés. Ils ont encadré de manière notable plus de pairs nouveaux.

Une synthèse des récits se commettra dans quelques avenues susceptibles de corriger les faiblesses des rapports. Ainsi, comment prendre le pouls de la mutualité si le texte est trop mince en termes de nombre de phrases? Ou comment pourrait-on donner une silhouette plus consistante de la mutualité en arrivant à entendre pareillement (ou au moins, un tant soit peu) la voix du pair nouveau à l'intérieur d'un rapport mutuel?

Certains constats s'imposent aussi, où l'on apprend que la relation est différente quand un pair nouveau a beaucoup de facilité, ou que les pairs anciens ont presque tous exprimé leur disponibilité dès le départ, ou que certains pairs nouveaux montrent des attitudes qui les particularisent.

Enfin, nous nous permettrons de faire quelques suggestions susceptibles de rendre une étude subséquente plus efficace et d'aider à mener le support par les pairs vers un affinement réussi.

1. CONTEXTE UNIVERSITAIRE GÉNÉRAL

1.1. L'abandon scolaire dans l'université traditionnelle

1.1.1. L'entrée à l'université (difficultés des étudiants)

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE (Endrizzi, 2010), on a constaté ces vingt dernières années que les étudiants universitaires abandonnent leurs cours à la suite de difficultés et d'échecs en quantité plus importante que les cohortes qui les ont précédées. Un consensus apparaît chez les auteurs selon lequel ce phénomène est particulièrement marqué au cours de la première année du cursus. Une des causes de cet accroissement des désertions correspondrait à l'augmentation parallèle et significative du nombre d'inscrits. La volonté de démocratiser l'éducation, de permettre aux classes moins favorisées d'accéder à l'enseignement supérieur, a conduit à une massification charriant avec elle son lot de réalités autres que celles que pouvaient vivre les étudiants « classiques » (Endrizzi, 2010).

En France par exemple, « L'ouverture du supérieur a été rapide et de grande ampleur : en seulement quinze ans, la part de jeunes obtenant un diplôme du supérieur a doublé, passant de 21 % pour les générations nées entre 1960 et 1962 à 42 % pour celles nées entre 1975 et 1977. Elle a de plus concerné tous les milieux sociaux : l'enseignement supérieur accueille aujourd'hui un public qui en était auparavant largement exclu. » (Albouy, Tavan, 2007, p. 4)

Dans les pays de l'OCDE ayant des données comparables, 32 % des jeunes (entre 20 et 30 ans) obtiennent un diplôme tertiaire¹, alors que cette proportion s'élève à 40 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Pologne, mais ne dépasse pas 20 % en Allemagne, en Autriche et en République tchèque. En France, ce taux atteint 26,7 %. En 2004, la Nouvelle-Zélande, qui était classée deuxième derrière l'Islande voit pour sa part 39 % des étudiants « d'une classe d'âge susceptible de poursuivre des études tertiaires » se rendre à la fin de leur démarche (Gaussel, 2007, p. 2).

Ces chiffres mettent en relief le nombre de ceux qui sont laissés pour compte. En France, selon les années, 80 000 jeunes quittent l'enseignement supérieur sans diplôme. En fait, c'est 10 % d'une génération qui est lancée sur le marché de l'emploi sans posséder la qualification qu'ils avaient envisagé recevoir au départ (Gaussel, 2007, p. 2). « D'après l'enquête "Génération 2001" menée par le Céreq (2005) sur un échantillon de 10 000 jeunes qui ont quitté le système éducatif en 2001, 18 % d'entre eux sont sortis sans aucun diplôme et 45 % avec seulement un diplôme du secondaire. [...] Seuls 37 % de l'échantillon sont sortis titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. » (Gaussel, 2007, p. 1)

¹ L'OCDE (1997, p. 78) définit l'enseignement tertiaire ainsi :

« L'enseignement tertiaire désigne un niveau d'études, au sens large, assuré par des établissements d'enseignement supérieur, mais aussi d'autres types d'établissement, des entreprises et dans d'autres contextes non institutionnels. C'est néanmoins principalement dans un cadre institutionnel – universités et autres établissements d'enseignement supérieur et post-secondaire, publics ou privés – que l'enseignement tertiaire est dispensé. »

Pourtant, les objectifs de cette démocratisation étaient plus élevés. En France, on visait 50 % de diplômés de l'enseignement tertiaire. Ces résultats ne sont pas encore atteints : « Sur la base des conditions d'obtention d'un diplôme observées en 2011, on estime que 40 % des jeunes adultes termineront une première formation tertiaire de type A au cours de leur vie [...] ». (OCDE 2013, p. 58)

Aux États-Unis, 53 % des étudiants intègrent une université et 28,5 % d'entre eux abandonnent avant d'avoir terminé leur premier cycle (Tinto, 1993 cité par Braxton, Milem et Sullivan, 2000, *in* Sauvé et coll., 2007). Il n'y a que 35 % des inscrits initiaux qui s'accrochent jusqu'à la diplomation (Gaussel, p. 2 citant Adelman, 2004).

On peut ajouter aussi que le taux d'abandon dans les universités américaines privées tourne lui-même autour de 25,1 % (Tremblay, 2005, cité dans Sauvé et coll., 2007). Plus critique encore, le ratio national n'a cessé d'augmenter aux États-Unis depuis le milieu des années 80 (Cuseo, 2005, *ibidem*). « Des études récentes démontrent que le taux d'abandon dans les universités nord-américaines varie entre 20 et 25 % lors de la première année d'études, alors que de 20 à 30 % quittent les études postsecondaires dans les années suivantes (Grayson, 2003). » (Sauvé et coll., 2007, p. 1)

Au Royaume-Uni, « un étudiant sur six ne termine pas sa première année d'études universitaires (Select Committee on Education and Employment, 2001 cité dans Bennett, 2003, *in* Sauvé et coll., 2007, p. 18). »

Au Canada, Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003, cités dans Sauvé et coll., 2007) affirment que 24 % des jeunes de 18-24 ans inscrits à l'enseignement tertiaire avaient abandonné durant les 18 mois suivant le début de leur formation. Le taux d'abandon chez les étudiants inscrits à temps partiel demeure toutefois plus

important puisqu'il se situe à 59,5 % (MEQ, 1998 cité dans Sauvé et Viau, 2003, *in* Sauvé et coll., 2007)

Au Québec, une enquête — qui date des années 1990 cependant¹ — effectuée à l'Université du Québec à Montréal a montré que 52 % de ceux qui s'inscrivent ne terminent pas leurs études (Bourdages, 2011, p. 1 et 2, citant Robitaille, 1991, p. 13). Bourdages pense que ces données correspondent, de manière large, aux taux d'abandons des universités canadiennes, américaines et anglaises où ils fluctuent entre 30 et 50 %, selon la sphère où s'orientent les étudiants et leur statut.

Une investigation plus récente (MELS, 2005) rapporte que le ratio de ceux qui déclarent forfait s'estime entre 20 et 25 %, où seulement 30 % des étudiants complètent leur cheminement dans le temps prescrit. « Le taux d'obtention d'un baccalauréat pour l'ensemble de la population québécoise est de 27.7 %, ce qui positionne le Québec derrière la moyenne des pays de l'OCDE qui se situe à 31.8 % en 2002 (MELS, 2005 cité dans SAUVÉ et coll., 2007). Enfin, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport indiquait que 20.2 % des étudiants à temps plein ont abandonné leur formation universitaire en 2005 (Sauvé et coll., 2007). Selon les mêmes auteurs, le degré de persévérance importe peu : une première session exige de composer avec une somme de difficultés qui nécessitent une adaptation majeure.

¹ Ces résultats correspondent aux pourcentages d'abandons parmi les cohortes des nouvelles inscriptions de l'automne 1969 à l'automne 1985.

1.1.2. Les causes des abandons

Les abandons ne tiennent pas d'une cause unique. Cependant, la description que les spécialistes en ont donnée renvoie tout autant aux caractéristiques individuelles qu'aux conditions d'existence qui prévalent depuis le milieu du XXe siècle. L'Université et toute la formation tertiaire s'en trouvent atteints, même si elles s'adressent à des adultes qui s'y trouveraient par choix. Ces dernières, qui autrefois s'adressaient à des étudiants provenant d'un cadre social homogène, qui avaient intégré un ensemble de stratégies reconnues pour leur efficacité et répondant à un certain code, reçoivent de nos jours des clientèles multiples, peu adaptées aux servitudes des disciplines savantes. La culture des êtres qui se côtoient dans ses murs y est fortement hétérogène; la formation préalable, parfois déficiente, ne présente qu'un socle commun effrité où la motivation, chétive, se trouve marquée par l'échec et la difficulté d'entrer en contact avec les pairs et les professeurs. Enfin, la nature même de la société dans laquelle se débattent les individus aspirant à terminer un diplôme tertiaire favorise l'éparpillement.

Conséquemment, la recherche solitaire et autonome n'a plus valeur d'axiome, le regard autorégulatif sur sa démarche reste inconnu comme outil intellectuel de réussite et le monde du travail exerce une puissante attraction qui dissipe le capital temps disponible pour se pencher sur son apprentissage. Loin de prétendre épuiser le sujet, quelques causes semblent se détacher de la littérature concernant l'abandon des études.

1.1.2.1. Le travail personnel

Il semble que plusieurs étudiants ne savent plus « s'arrêter » dans un endroit propice à la réflexion afin de mettre en marche les stratégies d'apprentissage propres à l'approfondissement, à la découverte ou à la création.

Une des conditions de réussite à l'université est de savoir produire un travail personnel hors des périodes de cours pour acquérir les connaissances

transmises par les enseignants et les compléter par des recherches documentaires sur le domaine, à la bibliothèque ou à domicile. Or, certains étudiants rencontrent des difficultés dès le premier cycle, ils abandonnent leurs études, se réorientent vers d'autres filières ou redoublent. (Annoot, 2001)

Les difficultés rencontrées par les étudiants faisant preuve de peu d'autonomie se déclinent d'ordinaire autour de l'organisation du travail. Alava et Clanet (2000, p. 565) synthétisent cet état de fait par cette question : « Comment organiser mon travail, avant, pendant et après le cours, pour réussir? » En effet, on constate que nombre de ceux qui décrochent semblent souvent ne pas posséder de méthodes leur permettant de diriger leurs pratiques lectorales et documentaires, et traiter l'information écrite ou théorique nécessaire à la maîtrise du contenu disciplinaire. « Parmi les stratégies d'apprentissage déficitaires chez les étudiants débutant l'université, la capacité de planifier et gérer des tâches en fait partie. » (Sauvé et coll., [SAMI-persévérance], 2007, p. 63)

Coulon (2005, dans Endrizzi, 2010, p. 4), pour sa part, nous explique que le passage aux études universitaires se fait en trois temps :

[...] l'étrangeté (nouveau vocabulaire, nouvelles règles, etc.), l'apprentissage (identification des tâches et construction d'une routine, périodes de découragement, notamment liées à l'isolement) et l'affiliation (maîtrise des règles et construction stratégique de la carrière). Indispensable à toute réussite, l'affiliation conditionne le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Elle relève d'une acculturation de l'étudiant au monde universitaire et aux sous-cultures qui composent sa filière d'études.

Coulon remarque que les étudiants qui abandonnent sont ceux qui ne s'affilient pas, pour lesquels la compréhension et l'incorporation des codes plus ou moins implicites de la culture universitaire ne se font pas, ou pas assez vite. Cette affiliation ou, comme cet auteur l'appelle, le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), s'enracine dans la capacité à travailler de manière personnelle et autonome. En effet, passer du statut d'élève à celui d'étudiant représente un défi provoqué par le changement, changement du contexte

d'enseignement et de celui de l'apprentissage. « Il implique notamment, la plupart du temps, des changements dans les pratiques et les comportements face à la quantité de matière, à de nouveaux modes d'évaluation, à d'autres manières d'envisager la compréhension et la production de savoirs, à la nécessité d'autonomie dans le travail et dans l'étude. » (Parmentier, 2011, p. 61)

En somme, les étudiants qui renoncent sont ceux qui n'adhèrent pas aux exigences de leur nouveau milieu, ceux pour qui « les codes plus ou moins implicites de la culture universitaire » (Coulon, 2005, dans Endrizzi, 2010, p. 4) restent difficilement intelligibles et malaisés à intégrer suffisamment rapidement. En fait, l'apprentissage de l'autonomie se révèle vital afin d'échapper à cette « exclusion » pédagogique et sociale. Nous reviendrons sur ce thème un peu plus loin.

1.1.2.2. La diversification des clientèles

La démocratisation des universités et autres parcours tertiaires a ouvert l'accès à une population qui n'aurait même pas songé s'y rendre précédemment. Cependant, cette nouvelle veine charrie son lot d'écueils majeurs.

Avec l'arrivée massive de nouveaux étudiants depuis les années 1960, les publics de l'université sont devenus beaucoup moins homogènes, tant en termes de capitaux (social, culturel et économique) que d'âge et de nationalité (OCDE, 2010). Une telle **hétérogénéité** questionne depuis plus de vingt ans les acteurs du système éducatif. Les chercheurs en interrogent les sources et l'impact sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur (Gruel et coll., 2009). (Endrizzi, 2010, p. 4)

Comme formulé plus haut, les universités recevaient précédemment des étudiants qui avaient un profil sensiblement semblable, où les jeunes connaissent déjà les préceptes associés aux études universitaires, en général, hérités de leurs parents eux aussi, universitaires. De nos jours, beaucoup d'étudiants appartiennent à la première

génération familiale accédant aux cursus tertiaires. Qui plus est, les universités accueillent beaucoup d'autres venus des quatre coins du monde, soit parce qu'ils proviennent d'une immigration récente, ou parce qu'ils choisissent de quitter leur pays d'origine quelques années pour étudier à l'étranger. Ce brassage des populations multipliera bien sûr les caractéristiques personnelles des clientèles à desservir. Cet état de fait amènera à cette observation maintes fois répétée : « L'analyse [...] réalisée par la DEP, en 2005 et en 2006, confirme que ces jeunes "décrochés" ont majoritairement connu des difficultés scolaires, sont issus de milieux défavorisés, souvent d'origine étrangère » (*la lettre d'information*, n° 28, juin 2007, p.2). De plus, il rendra l'intégration sociale plus ardue, d'où ce constat de Romainville (2000, cité dans *la lettre d'information*, *ibidem*, p.4) citant le modèle Tinto (1993) « que c'est la phase la plus décisive : si l'étudiant n'est pas intégré socialement dans son groupe, alors il se perd et ne peut plus poursuivre ses études ». Enfin, l'auteur mettra en évidence que devant un tel éventail hétérogène, les éléments des dispositifs pédagogiques universitaires peuvent devenir des facteurs d'échec. Ce constat nous ramène à l'idée de l'inadéquation entre leurs contraintes et les aptitudes particulières de ces collectifs singuliers.

1.1.2.3. La fragilité des clientèles

Nombre d'auteurs parlent de la nécessité d'enrayer l'échec dans les premiers mois de l'entrée à l'université. En effet, si l'on cherche à considérer les groupes les plus sujets à l'abandon, il faut tourner son regard vers les étudiants qui échouent leur première année du Bac universitaire. Ainsi, à peine la moitié de ceux ayant redoublé leur première année, poursuit sa démarche en 2^e année (Endrizzi, 2010, p. 3). « Les taux d'abandon pendant la première année d'études postsecondaires peuvent aller jusqu'à 30 % de

l'effectif inscrit en mode résidentiel et jusqu'à 43 % pour ceux qui suivent des cours à distance » (Sauvé et coll., [SAMI-persévérance], 2007, p. 18). Sans répéter des chiffres qui ont été donnés au début du chapitre, on peut ajouter que la même étude nous apprend qu'en France, en 2005, 22 % des étudiants abandonnaient au cours de la première année, en Australie, ils étaient 25 % à indiquer qu'ils « ont vraiment pensé laisser leurs études durant leur premier semestre ».

Ce concept d'échec et d'abdication sera bien entendu débattu, et certains prétendront que les étudiants ne portent pas seuls la responsabilité de cet élagage. « Ou peut-on plutôt penser qu'il s'agit de la manifestation de plus en plus visible d'une "carence" de l'université quant à l'accueil des étudiants de premier cycle? » (Legendre, 2003, p. 35)

L'argumentaire a porté, car plusieurs solutions seront avancées pour tenter d'aider ces clientèles fragiles, dont le tutorat, sujet de notre analyse subséquente.

1.1.2.4. L'autonomie

« Parmi les caractéristiques des élèves résilients, on peut citer la motivation, l'optimisme, ***l'autonomie*** (dans l'efficacité, l'organisation) [nous soulignons], les compétences sociales, les capacités à résoudre des problèmes, la gestion du stress, la capacité à faire des connexions, etc. (Siegrist et coll., 2010) » (Thibert, 2013, p. 16).

Bien entendu, l'autonomie est un concept que l'on peut relier à la capacité à réaliser un travail en propre, comme cela a été traité antérieurement. Cependant, on peut aussi la voir comme la mise en action des mécanismes subjectifs favorisant l'adaptation à un environnement inconnu ou à des problèmes qui se posent.

L'enceinte des études tertiaires, autant dans son cadre scolaire que personnel, représente une rupture importante par rapport au climat académique qui l'a précédé.

Les changements dans les conditions de vie, les modalités pédagogiques peu explicites, l'impression d'isolement, beaucoup d'éléments concourent à freiner l'acculturation des nouveaux étudiants. Cette transition, selon qu'elle soit plus réussie pour certains ou moins pour d'autres, n'explique pas totalement les phénomènes d'échec et d'abandon, même si elle y contribue (Endrizzi, 2010, citant Chevaillier et coll., 2009)

« Pour échapper à ce “double anonymat” – pédagogique et social –, l'apprentissage de **l'autonomie** est central; le fait de nouer des relations sociales suffisamment structurantes contribue à limiter le risque de délitement des liens entre l'apprenti étudiant et le monde universitaire qu'il découvre (Coulon, 2005). » (Endrizzi, 2010) Ainsi donc, l'adaptation au milieu semble une des clés de la réussite et de la poursuite de sa cible. Pour Legendre (2003), si les premiers moments, les premières expériences étudiantes sont déterminantes, « les étudiants ont à déployer un incessant travail d'adaptation » (p. 54). Celui qui sait décoder son environnement, faire preuve de résilience devant les difficultés, rester réactif et mobiliser ses ressources extérieures qui pourront lui venir en aide parviendra plus facilement à persister dans sa voie.

1.1.2.5. Motivation

La plupart de ces études ont montré que la motivation est un facteur qui peut être lié à l'abandon, ou au contraire, à la persistance dans les visées collégiales ou universitaires (Allen, 1999; Vallerand et Losier, 1996; Vallières et Rivière, 2003). (cité dans Sauvé et coll., 2007, p. 26)

Le degré d'engagement d'un étudiant vis-à-vis de ses apprentissages représente un agent décisif dans la réussite, la persévérance ou la démission. La motivation se trouve

influencée par des facteurs divers, dont l'intérêt personnel pour les études, la rentabilité de la formation, les horaires, etc. Les chercheurs en éducation nous proposent plusieurs angles pour l'envisager. Il s'agirait de « l'ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (Legendre, 2005, p. 915, cité dans Sauvé et coll, 2007, p. 50) ou encore d'« un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7, cité dans Sauvé et coll, 2007, p. 51).

Cette mobilisation de soi autour d'un objectif (ici, l'obtention d'un diplôme) et la mise en action des moyens pour l'atteindre représentent des moteurs de sens. « Les étudiants qui rencontrent des difficultés sont ceux qui ne peuvent donner de sens à leur apprentissage ou qui ne savent s'adapter au contexte dans le but de réussir » (Annoot, 2004, p. 391). Viau (1994, cité dans Sauvé et coll. p. 52) prétend que plus un exercice est signifiant, c'est-à-dire qu'il correspond à ses intérêts et se montre en lien avec ses attentes, plus son prolongement sera considéré utile et donc, apte à catalyser la motivation. Inversement, plusieurs ressorts se rapportant à l'orientation scolaire, à la situation financière ou à une autre d'ordre personnel problématique ou encore à des stratégies d'études déficientes peuvent concourir à altérer celle-ci, parfois de manière irrévocable, amenant en cela la défection.

Les facteurs externes présentent quelque fois une inclinaison imprévisible sur laquelle l'individu a peu de prise. Par contre, N. Beaupère et G. Boudesseul (2009) (cités dans Endrizzi, 2010, p. 4-5) mettent en évidence le côté un peu apathique de l'inscription de

la majorité des décrocheurs. Avec une connaissance réduite de la formation supérieure et de ses caractéristiques, ils se sont enregistrés sans se questionner sur leur attirance réelle pour le parcours choisi, et sans que cet engagement soit discuté ou judicieusement pondéré. Cette adhésion s'est effectuée hors de toute sensibilité aux exigences du « métier d'étudiant ». Dans de telles conditions, la construction de sens semble abandonnée aux caprices du hasard. D'ailleurs, après, ils ne comprennent pas les raisons de leur échec.

1.1.2.6. Connaissances préalables

Au Québec, un examen des facteurs d'abandon et de persévérance réalisé par Sauvé et coll. (2007), montre que les problèmes les plus courants que rencontrent les étudiants correspondent à leurs carences vis-à-vis des connaissances, des compétences préalables (méthodologie, contrôle des logiciels, etc.) et de leur maîtrise de la langue (français et anglais). Ces entraves présenteraient une incidence nettement plus marquée que les difficultés d'ordre personnel, d'affiliation académique ou sociale.

Ces difficultés peuvent être reliées aux stratégies d'études ou, comme le soulignent Cartier et Langevin (2001, p.355), aux difficultés à gérer leur programme d'étude ou aux carences liées à la formation de base et à la maîtrise déficiente des préalables. En effet, plusieurs études, tant au Québec qu'ailleurs, ont permis de constater que dans les premiers mois, les étudiants sont confrontés à leur manque de compétences lectorales et scripturales (Lafontaine et Legros, 1996; Romainville, 1998; Debeurme, 2001), ce qui peut compromettre la poursuite de leurs études universitaires (Montballin et coll., 1995; de Villers, 2001). (Sauvé et coll., 2007, p. 27)

Dans les connaissances préalables d'ailleurs, on croise aussi celles concernant les codes universitaires. Quand on interroge les étudiants (Coulon, Paivandi, 2008), certaines des causes d'abandon qu'ils identifient sont reliées au côté implicite de la pédagogie universitaire : ils trouvent les exigences peu explicites, la démarche peu directive, les enseignants peu engageants et disponibles. Les individus scolairement

moins favorisés en souffrent tout particulièrement, car ils ne parviennent pas à décrypter les règles et à percevoir la cohérence générale du rôle qu'ils ont à remplir dans l'institution qui les accueille.

Ainsi, les étudiants persévérants semblent être "gagnants" à tous les chapitres : ils entrent à l'université avec un bagage de compétences et de connaissances plus riche que celui de leurs collègues ayant abandonné, font preuve de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage plus efficaces, sont plus motivés dans leur projet universitaire et qui semblent être instrumentalisés en vue d'un changement de vie ou d'un avancement professionnel. Avec tous ces avantages de leur côté, il n'est pas étonnant de constater que leur degré de motivation est supérieur à celui des étudiants ayant abandonné. (Sauvé et coll., 2007, p. 163)

1.1.2.7. Relations entre la formation, l'emploi et la conciliation travail-famille

Endrizzi, synthétisant de nombreuses enquêtes triennales de l'OVE¹ explorant les conditions de vie et de parcours, relève une complexité importante existant entre le milieu de vie des étudiants et la progression ou l'abandon vis-à-vis de leur formation (2010, p. 5). En effet la sphère du travail et les autres aléas du destin produisent une pression considérable sur les étudiants en termes de temps, d'énergie, de disponibilité.

Un premier acte de cette compétition sans merci « fauchant » certaines clientèles étudiantes se joue par la concurrence majeure qu'exerce le métier rémunéré, surtout quand il s'agit d'une activité régulière (Gruel, Tiphaine, 2004). « [...] si la charge horaire

¹ *Observatoire national de la vie étudiante — organisme public d'études et de recherche créé en 1989 par le ministre en charge de l'enseignement supérieur en France. L'OVEI a pour mission de donner une information aussi complète, détaillée et objective que possible sur les conditions de vie des étudiants et sur leur rapport avec le déroulement des études, de manière à éclairer la réflexion politique et sociale et à aider à la prise de décisions. (adapté du site <http://www.ove-national-education.fr>)*

est supérieure à un mi-temps, si cette activité s'exerce plus de 6 mois par an et si l'emploi occupé est éloigné du domaine d'études. En fait, s'il y a concurrence entre l'activité rémunérée le risque d'échec est plus grand (Béduwé & Giret, 2004; Gruel & Tiphaine, 2004) ». (cité dans Endrizzi, 2010, p. 8)

« Par opposition aux "petits jobs » ou aux activités intégrées à la formation, les activités parallèles aux études exercées de façon régulière affectent les performances scolaires : elles font diminuer de près de 30 % les chances de réussite aux examens de premier et deuxième cycle. » (Gruel & Tiphaine, 2004, p. 51) Le travail limite les heures qu'il est possible d'accorder aux études — certains s'astreignent même à un emploi à temps plein — et cela réduit aussi la disponibilité à se concentrer sur son apprentissage et a tendance à installer un processus de dégradation des commodités d'adhésion.

Par ailleurs, cet antagonisme dans la gestion des plages horaire se partage, non pas selon un rapport bipartite, mais se répartit plutôt entre trois frontières pivotant le difficile équilibre d'une conciliation études-travail-famille.

À ce sujet, Sauvé et coll. (2007) citent Jacoby (2000).

La majorité des étudiants des années 2000 ne sont plus seulement des étudiants, ils sont également des travailleurs et bon nombre d'entre eux des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants. Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu où ils ont l'occasion de s'éduquer et de se développer en tant que personne, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession.

Précédemment était évoquée la multiplicité des clientèles s'inscrivant dans les institutions tertiaires. Celle décrite ci-haut en est une de cet éventail pour laquelle la conciliation travail, études et famille représente un travail d'équilibriste important, qui

s'ajoute aux exigences inhérentes à l'université, et qui augmentent considérablement les chances de décrochage.

1.1.2.8. Les facteurs d'abandon vus par quelques auteurs

Sauvé et coll. (2007, p. 39 à 42), abondamment citée jusqu'à maintenant, présentent un survol des principales classifications des facteurs d'abandon et de persévérance telles que rapportées par certaines études qui se sont attardées aux raisons exprimées par les étudiants quant à leur décision de désertir.

L'Oklahoma State Regents for Higher Education (2002) propose de répartir les

« barrières » de la façon suivante :

- a) barrières financières,
- b) barrières académiques,
- c) barrières sociales, émotionnelles et personnelles,
- d) barrières sur le plan des services aux étudiants et
- e) barrière sur le plan de l'insertion professionnelle future.

Selon eux, dans chacune des cinq familles énumérées se retrouvent des agents référant aux caractéristiques personnelles des étudiants et d'autres renvoyant aux caractéristiques de l'institution.

Chenard (2005) regroupe les principaux motifs de désengagement en trois entrées :

- a) les caractéristiques familiales des étudiants : support familial, support financier, niveau d'éducation, enfant, état civil;
- b) les caractéristiques personnelles : compétences sociales, caractéristiques psychologiques;
- c) les caractéristiques académiques : connaissances antérieures, compétences scolaires, échecs, réussite.

Bissonnette (2003), toujours au regard des facteurs d'abandon, y voit six catégories :

- a) les facteurs personnels : sexe, âge, état psychologique, motifs d'entrée aux études;
- b) les facteurs d'apprentissage : motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, stratégies d'autorégulation;
- c) les facteurs interpersonnels : relations avec les autres étudiants et le personnel

- institutionnel, niveau d'intégration académique;
- d) les facteurs familiaux : responsabilités parentales, support de la famille et des amis, conciliation travail-famille-études;
- e) les facteurs institutionnels : difficulté d'adaptation au milieu institutionnel, support à l'apprentissage, mode de diffusion (distance, en ligne) et
- f) les facteurs environnementaux : appartenance à une minorité ethnique, niveau socio-économique, ressources financières, régime d'études et d'emploi, etc.

En complément des deux derniers modèles, on peut *a contrario* considérer certains fondements à la persévérance en milieu universitaire. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000 cité dans Sauvé et coll. 2007, p. 41) les classe selon trois familles : « *environnementale*, dans laquelle nous retrouvons des facteurs externes au système universitaire; *organisationnelle*, qui se compose des facteurs liés aux dispositifs pédagogiques mis en place dans les programmes de formation, aux horaires, au matériel pédagogique, aux mesures d'aide à la réussite, etc. » enfin, une dernière liée « aux *caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant* dont ses acquis scolaires, ses conceptions, ses styles d'apprentissage, ses préférences d'apprentissage, ses stratégies d'apprentissage et de gestion, sa motivation et son degré d'engagement, etc. »

Pour terminer, citons l'exercice de Davies et Elias (2003) auprès d'étudiants ayant décroché, qui demande ce qui aurait pu les inciter à faire preuve de résilience dans leur démarche. Voici plusieurs facteurs de rétention classés selon l'importance qui leur a été accordée par ceux-ci :

TABLEAU 1 : Facteurs ayant pu influencer la décision de demeurer aux études supérieures

Facteurs	% de
Plus de support financier	18.7
Encouragement des tuteurs	12.2
Changement de cours	9.4
Plus de conseils à l'entrée	8.8
Rien	8.6

Plus de support	6.5
Meilleurs professeurs	4.0
Meilleur choix de cours	3.6
Meilleur conseil financier	2.2
Logement de qualité	1.9
Possibilité de loger sur le campus	1.2
Support parental	0.9
Charge de travail plus légère	0.6
Réussite des examens	0.6

Ce tableau nous apprend que près de 20 % des décrocheurs seraient restés à l'université avec de meilleures conditions financières. De plus, il est surprenant de voir l'influence non négligeable qu'exerce l'encouragement que l'on aurait pu leur prodiguer. Enfin, chose remarquable parce qu'elle semble en contradiction avec ce qui a été avancé précédemment, c'est que, selon cette clientèle, la réussite des examens semble très peu un facteur déterminant dans leur décision de poursuivre ou non leurs études; en somme, cela ne se révèle pas un élément démotivant.

1.1.2.9. Conclusion

L'université présente des exigences incontournables pour un étudiant nouvellement arrivé. Parmi celles-ci, il existe d'abord le fait que ce dernier se trouve en situation où l'on attend de sa part qu'il puisse produire un travail personnel par recherche documentaire. En plus, il doit, de manière autonome, mettre en action ses stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. De plus, il a à « intégrer » le monde universitaire par un processus d'affiliation. Ce qui s'avère plus difficile pour certains que pour d'autres. D'ailleurs, le seul stade de l'affiliation institutionnelle se révèle insuffisant, sa réussite est au prix d'une adjonction intellectuelle permettant d'acquérir le « métier d'étudiant ». Or, tributaires des origines sociales et culturelles, les écarts à la culture

savante peuvent être importants et nécessiter des étudiants de déployer un incessant travail d'adaptation. Adhésion aux exigences du milieu, relations sociales supportantes rendant aisée la demande d'aide, de s'identifier, rapports de qualité avec les professeurs, il s'agit de tout un ensemble de nouvelles habiletés à maîtriser et à maintenir en équilibre pour quiconque se trouve devant la culture universitaire. Du reste, les capacités liées aux caractéristiques personnelles ne sont pas les seules à devoir être envisagées, il existe aussi tout un pan relié aux acquis préalables qui été observé comme problématique chez les clientèles jugées les plus à risque. Le bagage notionnel et culturel, qui aurait dû être intégré au secondaire et au collégial présente souvent des carences importantes; certains étudiants présentent un déficit sur le plan de la langue même, et à d'autres, il manque des compétences méthodologiques et technologiques. Enfin, quand surgit l'échec, ils n'en comprennent pas les raisons. Celui-ci survient pourtant dans un moment sensible de leur progression : au début de leurs études universitaires. En somme, cette adaptation, surtout à la première année du cursus tertiaire, exige de l'individu une importante résilience devant les difficultés, il doit arriver à mobiliser ses ressources personnelles et extérieures aussi souvent. Pour cela, il doit rester actif, maintenir son réseau, se mettre au diapason du milieu, et ceci, sans qu'on lui tienne la main. Son autonomie devient sa carte maîtresse, et sa motivation le moteur créant l'énergie et l'imagination qu'il doit déployer. En effet, son engagement pour ses apprentissages s'érige comme l'axe autour duquel se jouera l'abandon ou la poursuite des études. Plusieurs facteurs peuvent intervenir, comme l'intérêt pour le domaine dans lequel il s'est inscrit, la rentabilité de l'investissement en terme de temps qu'il consent, le planning, l'environnement éducatif et social, mais surtout, l'ensemble de sa démarche doit avoir un sens à ses yeux. Enfin, au-delà des caractéristiques personnelles et

sociales, on trouve aussi des contraintes externes importantes : celles au regard du travail rémunéré. Plusieurs étudiants doivent consacrer beaucoup de leurs énergies à respecter un horaire de travail, sans compter qu'ils ont parfois des enfants à leur charge. Temps, fatigue, préoccupations extérieures, se veulent autant d'éléments qui parasitent la disponibilité mentale et physique nécessaire à la réussite, ou même, à simplement rester « accroché » aux études. En somme, les ferments de l'abandon ou de la persévérance semblent multifactoriels et souvent, rejoignent la personne dans sa vie, mettant le sujet devant une barrière objective et savante qui l'expose parfois à désertir plutôt qu'à tenir bon.

1.2. Les difficultés particulières en formation à distance

La formation à distance est réputée garantir souplesse et ouverture devant les besoins et les contraintes des apprenants : organisation du temps, adaptation des contenus, souplesse en fonction des disponibilités et des impératifs personnels de formation.

Néanmoins, ce dispositif présente aussi certaines difficultés :

La difficulté à identifier la structuration des contenus de la formation, l'affaiblissement du contrôle externe des apprentissages par un intervenant pédagogique moins présent et l'absence d'une confrontation bienveillante aux performances des pairs apparaissent comme trois facteurs de possible perte de repères et de motivation. Dans ce cas, la désorientation cognitive peut venir renforcer, au plan émotionnel, un sentiment d'isolement, de désarroi et de perte de temps (Albero et Kaiser, 2009, p. 70-71).

1.2.1. Des chiffres

De tels propos incitent à s'interroger sur la situation particulière de ce dispositif. En effet, le bilan apparaît notable : Sauvé et coll. (2007) parlent d'un taux de 40 % d'abandons sur les campus contre 68 % chez les étudiants libres ou à temps partiel en formation à distance.

On peut compléter ces chiffres élevés au moyen de ceux du Rapport du comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance de la Télunq (2011) :

[...] il y a plus de 50 % des étudiants admis qui abandonnent. » (au DESS [Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance] en 1995) (p. 186)

La maîtrise en formation à distance avec mémoire (3509) a été comparée à trois maîtrises en éducation (M.A.) du réseau de l'Université du Québec : celles de l'UQO (3701), de l'UQTR (3701) et de l'UQAR (3633). Les étudiants de la TÉLUQ cheminent plus lentement, diplôment moins et abandonnent davantage que ceux des autres programmes analysés (p. 188).

Ces chiffres pour le DESS et la maîtrise à la TÉLUQ sont révélateurs du taux d'abandon qui existe dans cette institution. D'ailleurs, le rapport se permet plus de précision encore :

Bien que près de 50 % des projets de mémoire approuvés soient évalués et près de 70 % des projets d'essais, un peu plus de dix pour cent des étudiants admis à la maîtrise avec mémoire réussissent à déposer leur travail et moins de 20 % le font pour la maîtrise sans mémoire (p. 193).

Même si ces taux de diplomation propres à la Télunq se révèlent semblables à ceux des programmes comparables, le comité d'autoévaluation juge ceux-ci insatisfaisants et ne correspondant pas aux estimations fournies au moment de l'élaboration des maîtrises.

« Près de 20 % des admissions conduiraient à l'obtention d'un diplôme. » La maîtrise sans mémoire accaparerait 24,1 % des étudiants promus, contre 16,3 % pour le DESS, et 12,1 % pour la maîtrise avec mémoire (Rapport du comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance, 2011, p. 199).

Ces résultats rejoignent les données d'Albero et Kaiser (2009) ce qui fait dire à ces auteurs que « Face aux constats persistants d'abandons massifs, il est possible aujourd'hui de penser la formation sous d'autres perspectives » (p. 91). Pour eux, il s'agissait d'en appeler à un changement de paradigme, à dessein de passer de celui de

l'instruction à celui de l'autonomie. Bien entendu, beaucoup d'autres mesures peuvent être envisagées, comme le tutorat par exemple, mesures qui seront traitées plus loin. On peut affirmer sans risquer de se tromper que ces chiffres laissent un malaise, pédagogique et politique, alors que les universités restent devant un manque à gagner important. Cette réalité suscitera des questionnements, et mobilisera des énergies afin de combler la vacance engendrée par les abandons.

1.2.2. Profils étudiants

Le profil des étudiants permettrait d'associer certaines clientèles avec une meilleure aptitude à la persévérance scolaire. L'étudiant qui possède le plus de chances de persister est « plus jeune, de sexe féminin, célibataire inscrit à temps plein et poursuit des études en continuité. Il « n'éprouve pas de difficultés financières et est peu engagé sur le marché du travail » (Sauvé et coll., 2007). Par contre, celui le plus enclin à renoncer est, « de sexe masculin, plus âgé, célibataire ou vivant en couple. Il est aussi inscrit à temps partiel ou comme étudiant libre et a connu des interruptions dans son parcours scolaire. » Il « travaille dans un emploi rémunéré un nombre important d'heures par semaine ». Ici encore, ces chiffres sont à mettre en perspective car, dans certains cas, ces profils ne correspondent pas à la réalité. Ainsi, le comité d'autoévaluation des programmes (p. 188), nous apprend que, à la maîtrise sans mémoire, « les hommes diplôment davantage que les femmes et abandonnent davantage. » (p. 187-188), mais que, pour la maîtrise avec mémoire, « les femmes abandonnant davantage que les hommes » (p. 188), le modèle est bouleversé. À la Têluq, pour 3 programmes de deuxième cycle étudiés [Maîtrise en formation à distance : Profil sans mémoire (3508), Maîtrise en formation à distance : profil avec mémoire (3509), Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance

(3707)] on apprend que 46,9 % des femmes admises abandonnent contre 45,3 % pour les hommes (Rapport du comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance, 2011, p. 199). En fait, on observe que pour ces trois programmes, les hommes abandonnent moins.

Ces statistiques ne nous en apprennent cependant pas beaucoup sur les compétences requises afin de triompher des contraintes qu'impose la formation à distance. Si on cherche à en tracer le profil, il faut s'arrêter à celles nécessaires à toute démarche autodidacte. Selon certains auteurs, on en retrouve quatre principales (Alberto et Kaiser, 2009, p. 78, citant Tremblay, 1996, 2003) : *tolérer l'incertitude* (« accepter les effets du hasard, la prise de risque, le caractère ambivalent des situations [p. 78] »); *établir des réseaux de ressources* (« Ce processus comporte une fonction non négligeable de socialisation qui contredit l'image habituelle de l'autodidacte isolé [p. 79] »); *réfléchir sur et dans l'action* (« réajustement du projet, d'adaptation aux circonstances et aux moyens rencontrés, d'auto-évaluation des performances au regard des buts fixés [p. 79] »); *se connaître en tant qu'apprenant* (« comprendre ses propres besoins, formuler des objectifs raisonnables au regard des contraintes et des moyens disponibles, trier l'information et faire des choix parmi les possibles, prendre des décisions optimales compte tenu du projet et du contexte de sa réalisation, se fixer des " critères d'acceptabilité de la performance" [Holec, 1979] et utiliser différentes situations pour expérimenter et adapter les acquisitions à d'autres contextes [p. 79]. »)

Ces caractéristiques se comparent à celles dont font montre des étudiants en difficulté : « la FOAD s'avère être une modalité inadéquate pour les personnes caractérisées par une attitude sceptique vis-à-vis de leur propre capacité à apprendre, leurs attentes vis-

à-vis de la formation ne pouvant être satisfaites que par l'interaction et la communication directe. » (Alberto et Kaiser, 2009, p. 76)

1.2.3. Les difficultés

Nonobstant ces considérations propres à la formation à distance, une chose demeure commune aux études universitaires en général : « les étudiants inscrits à une première session d'études universitaires font face à un ensemble de difficultés similaires. Parmi les plus fréquentes, la transition entre le cégep et l'université ou celle du retour aux études après une période d'interruption semble exiger une adaptation importante pour les étudiants (Sauvé et coll., 2007, p. 3). » Ils se heurtent à des soucis d'organisation de l'horaire : comment concilier les études et le travail?

Étonnamment, les étudiants en formation à distance évoquent souvent le facteur temps comme un obstacle quasi permanent; ce serait, si on veut, le coût de la « liberté » que ce dispositif offre : l'investissement-temps qu'elle imposerait serait perçu comme finalement supérieur à celui que nécessite la formation conventionnelle, « sans pour autant que le sujet soit sûr d'obtenir un retour positif sur cet investissement (Alberto et Kaiser, 2009, note p. 72) ». En effet, difficulté supplémentaire, les étudiants à distance achoppent aussi devant la forme des travaux demandés, et le manque d'information rendrait malaisée la compréhension des exigences institutionnelles. De plus, et malheureusement doit-on dire, l'adversité dans laquelle sont plongés nombre d'étudiants s'explique par des ennuis communs en lecture, en méthodes de travail et dans le domaine des langues — en français comme en anglais — auquel le contenu des cours universitaires réfère régulièrement (Sauvé et coll., 2007, p. 4).

À ces constats, s'ajoute ce que l'on a appris à partir des publications des chercheurs s'associant au courant d'analyse de l'activité humaine. Le concept de configuration d'activité (Alberto et Kaiser, 2009, p. 83, citant Barbier, Durand, 2006 et Zeitler, 2006) rend compte des tris qu'exerce un sujet quand il s'approprie un environnement; lui attribuant un sens qui lui est spécifique, l'individu annule certaines dimensions et en valorise d'autres. Cette explication de l'appropriation « personnalisée » d'un apprenant permet d'entrevoir le fossé qui peut séparer la production de ce dernier du dispositif projeté par les concepteurs d'un cours. En somme, « dans l'ignorance de ce processus, l'un et l'autre peuvent s'avérer divergents au point de conduire à des abandons massifs ou à des détournements insoupçonnés des projets initiaux. » (Alberto et Kaiser, 2009, p. 84)

Dans le même ordre d'idées, Paquelin (2004, « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Distances et savoirs*, 2 [2-3], 157-182.) écrit que le dispositif prescrit tel que conçu par le concepteur conduit, chez chaque apprenant, à l'élaboration d'un dispositif perçu (l'image qu'il se fait du dispositif prescrit), puis à un dispositif prévu où il anticipe comment il pourrait, grâce au dispositif perçu, réaliser son apprentissage, et enfin à un dispositif vécu au moment de l'actualisation effective du dispositif prescrit. Certains infléchissements s'imposent donc et, comme la suite du mémoire en traitera, pourraient bien se concrétiser plus facilement à la faveur de l'encadrement par les pairs : le pair ancien, ayant déjà réussi certains cours, possède des indices sur ces ajustements.

Cette divergence entre les modèles intérieurs de l'apprenant et les attentes du dispositif fait qu'un effort d'adaptation particulièrement important est exigé des étudiants à

distance. Ils doivent assimiler des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation propres à répondre aux impératifs induits par les consignes de travail, parfois difficiles à comprendre au moment d'un premier contact avec l'université.

En effet, le rapport du comité d'autoévaluation nous fait part que, même si les étudiants qu'ils ont interviewés manifestent du contentement devant les programmes et les services de la Télunq, ils expriment tout de même plusieurs griefs, qui présentent une étroite parenté avec les ceux évoqués précédemment par Alberto et Kaiser (2009), et qui incarnent autant d'embûches à la réussite. D'abord, pour ce qui est du soutien pédagogique, ils éprouvent parfois des difficultés dans leurs relations avec les personnes qui les encadrent (complexité à rejoindre, délais déraisonnables, absence de rétroaction, peu de soutien affectif, métacognitif ou motivationnel¹). Ensuite, dans quelques cas, les étudiants estiment que le contenu de certains cours est désuet. De plus, l'évaluation semble créer un malaise parce que les exigences se révèlent obscures, pas assez explicitées : on aimerait choisir la nature du travail à réaliser et connaître la nature des rétroactions à venir, et mieux saisir la répartition des points vis-à-vis des critères de correction. Dans un autre ordre d'idées, une interaction harmonieuse avec l'institution de formation apparaît essentielle : le soutien administratif pourrait simplifier ses procédures, les modalités de réservation à la biblioth@distance mériteraient d'être repensées ainsi qu'un encadrement plus assidu pour ce qui est de trouver et de planifier des stages dans les milieux de la formation à distance (p. 188 à 190).

¹ *Pourtant, selon Alberto et Kaiser (2009), 82% des répondants « expriment le besoin d'un suivi pédagogique »...*

1.2.4. Conclusion

En somme, comme pour les causes à l'origine de l'abandon dans les universités traditionnelles, celles des désistements en formation à distance puisent à de multiples sources. La transition entre le collège et les servitudes universitaires ne s'accomplit que sous l'astreinte d'adaptations majeures. Surtout que l'étudiant à distance a presque toujours à ajuster son temps d'étude et sa disponibilité intérieure avec celui d'un travail rémunéré. On pourrait penser que le fait de pouvoir gérer son horaire simplifie les choses, mais dans la réalité, piloter « par soi-même » représente parfois un défi insurmontable, surtout si la forme des travaux exigés laisse une impression de demande imprécise, et rend la compréhension des consignes malaisée. D'ailleurs, il faut l'admettre, ce sentiment d'inintelligibilité est souvent occasionné par des difficultés endémiques en lecture, en méthodologie du travail et en français comme en anglais. En outre, une discontinuité peut surgir entre la production à laquelle l'étudiant aboutit et les manifestations de maîtrise de la matière qu'avaient imaginées les concepteurs d'un cours. On se trouve alors devant une fracture entre les modèles personnels de l'apprenant et les attentes du dispositif, ce qui imposera au premier un infléchissement qui n'apparaîtra qu'au prix de stratégies individuelles d'apprentissage et d'autorégulation. Encore que ces efforts deviennent possibles généralement quand les relations avec les personnes qui l'encadrent sont heureuses et éclairantes pour lui, que le cours lui semble valide, que l'évaluation présente des exigences claires et enfin, que son interaction avec l'institution soit consistante et harmonieuse. Comme on le voit, l'étudiant en formation à distance est, tout comme l'étudiant universitaire régulier, soumis à des difficultés de taille, et les instances des centres de FAD, conscientes des écueils que rencontrent

leurs étudiants, ont entrepris de proposer des mesures de soutien à l'apprentissage. Les pages qui suivent tentent d'en esquisser la silhouette.

1.3. Le soutien à l'apprentissage

1.3.1. Approches de soutien pour les étudiants de première année

En tenant compte des analyses des causes d'abandon dont quelques unes ont été résumées ci-haut, des mesures de soutien ont été proposées dans les institutions afin de garder une clientèle plus considérable dans le cursus tertiaire : tutorat, projet personnel et professionnel, passeports, formation des compétences de base (prise de notes, etc.), évaluation de l'adaptation, repérage des décrocheurs, évaluation de l'enseignement par les étudiants, etc. Cependant, il est vite apparu de manière limpide que l'ancrage décisif pour les apprenants restait la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec un professeur, « au cœur du processus d'affiliation à l'université » (Endrizzi, 2010). D'ailleurs la formation à distance n'y fait pas exception, l'excellence du lien avec le tuteur ou avec le chargé d'encadrement est un point sensible pour les étudiants. (Rapport d'autoévaluation des programmes en formation à distance, 2011; par exemple, p. 124)

Qui plus est, cette relation se révèle d'une telle importance que même l'attrait de la technologie, qui est toujours à fournir de la nouveauté, semble secondaire devant l'aspect relationnel, qui pourrait être vu d'une certaine manière comme un besoin humain fondamental. Glikman (1999, p. 8) nous apprend que les dispositifs médiatisés ne jouent pas un rôle prépondérant dans les démarches éducatives. Comme ils présentent autant de contraintes (matérielles et culturelles) que les moyens traditionnels, leur usage « n'influe que partiellement sur des rapports à la formation

marqués par la prégnance des enjeux individuels et sociaux. [...] Seule l'intervention du lien social peut permettre aux technologies de ne pas opérer comme facteur de renforcement des inégalités ».

En formation à distance, certaines universités anglo-saxonnes (Écosse, Australie, Amérique du Nord, Nouvelle-Zélande, Canada, Irlande du Nord), sensibilisées au problème de l'abandon durant la première année (Black et Mackenzie, 2008), et ont mis sur pied des programmes de soutien. Une courte description des principales initiatives nous fournira un point de comparaison avec les mesures envisagées à la Télé-université en 1992 et devrait permettre de voir si on prend bien en compte les causes d'abandons ou les caractéristiques des étudiants persistants.

1.3.1.1. La programmation d'approches coordonnées

L'idée de la coordination des mesures d'aide aux étudiants à l'intérieur d'une université réfère à la nécessité de mettre sur pied un cadre institutionnel intégré tout au long de la 1^{re} année (surtout), auquel tout le monde adhère, et orienté vers la volonté d'offrir des services assurant une adaptation harmonieuse aux études tertiaires. Une politique claire doit être instaurée afin d'agencer, de surveiller et d'examiner les activités de tout l'établissement et d'encourager le partage des bonnes pratiques.

Certaines mesures peuvent viser la coordination...

- élaboration d'un site web pour les futurs étudiants de première année afin de fournir des informations, des conseils et du soutien, avant leur entrée et tout au long de leur première année;
- introduction de coordonnateurs à la première année, ayant pour mission d'agir comme répondant départemental;
- construction de modèles adaptés des programmes;

D'autres s'adressent principalement aux étudiants...

- formation de groupes de travail de transition au niveau des facultés;

- évaluation et soutien orientés vers le développement des compétences utiles à réussir l'université;
- élaboration d'approches nécessaires au développement de l'apprentissage autonome.

La mise sur pied d'un tel dispositif peut exiger la tenue d'une consultation de tous les intervenants, d'un colloque et, bien entendu, la détermination d'un budget conséquent aux ambitions que l'on entretient.

Si le modèle prévoit des cours en présence, le système devient particulièrement pertinent dans le cas d'établissements où le campus est éclaté en de multiples pavillons. (Campbell, Morrisson, 2007, p. 28)

1.3.1.2. La mise en place d'un soutien préalable à l'entrée

Black et Mackenzie (2008) et Whittaker (2008) prétendent que la transition doit commencer avant l'entrée, peut-être même antérieurement au fait de prendre la décision de s'inscrire à l'université et d'avoir l'âge d'y être.

Certaines enquêtes ont montré que les « non-traditionnal students » (Soden et Seagraves, 2006, cités dans Black et Mackenzie, 2008, p. 30) ambitionnent au primaire de se rendre jusqu'aux études universitaires, parce qu'ils sont conscients des avantages en termes de travail et de salaire que cela représente. Malheureusement, à la fin du secondaire, ils s'enregistrent majoritairement dans les collèges. Le soutien préalable devrait viser en particulier à briser les barrières culturelles qui dévient certains jeunes d'un cheminement qu'ils ont cessé d'envisager comme normal au fil de leurs études à l'ordre secondaire.

On s'activera à faciliter la transition en mettant sur pied durant les deux dernières années du secondaire des programmes destinés à développer chez ces jeunes des

compétences nécessaires à la réussite universitaire (prise de notes, déconstruction des questions, gestion du temps. lecture, apprivoisement aux textes académiques, visites de campus). Il est entendu que celles-ci sont requises à tous les ordres d'enseignement. Cependant, avant elles sont en processus d'acquisition, tandis qu'au niveau tertiaire, elles doivent être obligatoirement intégrées. Le soutien préalable à l'entrée se veut donc une police d'assurance quant à l'appropriation des méthodologies indispensables.

Certaines universités ont instauré des entrevues de précandidature, des campus d'été de huit semaines (par exemple la Glasgow Caledonian University, [Whittaker, 2008]), de l'accompagnement individualisé (par exemple à la Bournemouth University, [Black et Mackenzie, 2008]), proposé de vivre des expériences d'études universitaires (sur le campus) durant la dernière année secondaire avec du temps reconnu une fois arrivé dans l'établissement (par exemple le projet *Passion for Fashion* de la Caledonian Business School, extension de la Glasgow Caledonian University, [Whittaker, 2008]), prévu des conférences de leurs professeurs dans les classes du secondaire (par exemple, le projet *UniSmart* en Nouvelle-Zélande [Whittaker, 2008]), mis sur pied du tutorat (par exemple à l'université d'Édimbourg [Black et Mackenzie, 2008]), des programmes adaptés pour les dyslexiques (par exemple le *West Forum* project parrainé par l'Université de Glasgow, [Whittaker, 2008]), d'autres pour ceux qui ne parlent pas ou très peu anglais (réfugiés, etc.), publié des guides à l'adresse des parents des futurs étudiants, élaboré un site servant d'ouvrage pratique à la semaine, offert des présentations interactives animées (par exemple au UHI Millennium Institute, School of Health and Social Studies, [Whittaker, 2008]), organisé une préentrée de 3 jours, etc. Rappelons que ces mesures sont surtout destinées à une clientèle ciblée, vue comme fragile.

1.3.1.3. L'élaboration d'une approche longitudinale étalonnée

Campbell (2006, cité dans Whittaker, 2008, p. 34) dit qu'il faut voir cet étalonnage comme un processus qui commence prioritairement dès l'entrée (en mettant sur pied des activités de type *trouvez votre voie*, *faites-vous des amis*, des quizz, des animations en sous-groupes, des courses au trésor, etc.). On doit poursuivre cette démarche jusqu'à ce que l'étudiant soit intégré aux études supérieures.

Voici, en tableau, l'approche proposée par Campbell (2006) :

TABLEAU 2 : Approche étalonnée selon Campbell

Préentrée	Orientation	Semestre 1	Semestre 2
<ul style="list-style-type: none"> • informations complètes et précises sur les cours • énumération claire des contacts • journées portes ouvertes • entrevues/conseils de préentrée • compétences et soutien préentrée (par exemple : école d'été) • informations financières, sur la garde des enfants, sur l'hébergement, etc. • informations personnalisées adaptées aux besoins • informations diffusées dans une variété de formats • informations fournies en temps opportun 	<ul style="list-style-type: none"> • orientation sociale et académique • rencontres avec les conseillers étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • transmission de stratégies d'apprentissage et d'études de première année • développement progressif des compétences d'étudiant • cours de transition et de soutien • cours académiques de soutien • PDP (personal development planning) • suivi des étudiants afin d'identifier les élèves à risque • évaluation de l'approche inductive sur l'année 	<ul style="list-style-type: none"> • comme le premier semestre • préparation de la transition vers la 2e année • évaluation de la première année

Le tableau ci-haut correspond à un modèle censé couvrir tous les aspects permettant une transition harmonieuse aux études tertiaires — sociale, personnelle, culturelle et universitaire. Cette approche a été mise en place au UHI Millennium Institute (Whittaker, 2008). Elle est basée sur le tutorat par les pairs, où des étudiants plus avancés, volontaires, prennent en charge quelques nouveaux. Cette clientèle est composée

d'élèves provenant d'écoles sises dans des milieux « non traditionnels », d'adultes qui raccrochent et visent des études supérieures, et des participants au programme de la Queen Margaret University (projet *QM Advance* où on trouve trois jours de cours préentrées, qui se poursuivent durant tout le premier semestre, où on cherche à développer leurs connaissances, leurs habiletés et leur confiance « to help them become more effective learners » [Whittaker, 2008, p. 9]). De plus, ce régime est ouvert à tout nouvel étudiant qui se sentirait appelé à suivre cette démarche. On nous dit que le nombre d'adhérents est assez faible. Peu importe le nombre, on semble trouver cette offre de service utile et on apporte un soin particulier au fait que chaque étudiant s'estime confortable avec son tuteur.

1.3.1.4. La maîtrise du calendrier des échéanciers

Liée à l'approche longitudinale, la transmission d'informations conformément à un échéancier judicieusement planifiée s'avère nécessaire à éviter les surcharges et à s'en tenir essentiellement aux besoins des étudiants. On doit s'aviser de fournir ces renseignements selon un éventail de formats répondant à la diversité des clientèles (en ligne, sur papier, sur CD-ROM, sous forme de rencontres). Elle peut aussi être disponible en intranet en capsules facilement assimilables et accessibles à tout moment, où l'étudiant signe pour prouver qu'il a lu et compris les consignes. Le calendrier étudiant en réseau interne, régulièrement mis à jour, contenant autant des informations que les horaires des matchs universitaires, se veut un autre moyen utilisé (Whittaker, 2008, p. 35).

1.3.1.5. La centration autour de l'intégration sociale

Citant Tinto (1987), Whittaker (2008, p. 36) insiste sur l'importance de l'intégration sociale comme une condition essentielle à l'engagement de l'étudiant envers ses études, à la manifestation de son autonomie et à sa réussite.

D'ailleurs, Endrizzi (2010) nous apprend qu'au-delà des formules de parrainage, sont apparus des dispositifs tels que le tutorat et la mise en place du *Projet personnel et professionnel*. Néanmoins, s'interrogeant sur le paradoxe que cela semble à ses yeux, l'auteur nous notifie que pour les étudiants « ce n'est pas l'apprentissage du travail autonome qui retient leur intérêt, mais bien le caractère socialisant du dispositif; la dimension d'aide individualisée qui en justifie la mise en place est peu reconnue : c'est l'entraide qui importe » (p. 12).

1.3.1.6. La planification d'une démarche d'acquisition progressive des habiletés

Cette mesure cherche à favoriser l'intégration du progrès des compétences à l'intérieur d'un *Plan personnel de développement*. E-Folio, Pebblepas, Workbook, et autres systèmes sont imaginés pour mener vers l'autogestion de sa démarche. L'étudiant doit réfléchir sur son bagage actuel, sur ce qu'il doit acquérir et identifier où il pourra aller chercher du soutien. Ces programmes peuvent être donnés en ateliers, synchronisés avec les moments critiques de la vie universitaire, par exemple première rétroaction, première évaluation, etc.

1.3.1.7. Le soutien à la transition par une approche intégrant développement individuel et stratégies d'études

Plusieurs institutions misent sur l'idée que le développement personnel et celui des habiletés sont une seule et même chose (ibidem, p. 38). Le défi qui se pose donc est de susciter l'engagement des étudiants dans le but de créer une approche où tous les

aspects du développement sont intégrés. Les étudiants, tout en recevant un enseignement adapté à leurs besoins et correspondant à leur profil, se verront soutenus par des moyens propres à les aider et à façonner leur confiance en eux-mêmes. Les outils et stratégies sont multiples, on peut penser à des listes de vérification des lectures à effectuer en première année, au travail en équipe afin d'encourager les réseaux d'aide par les pairs et les amis, aux activités par projets, à la transmission de connaissances contextuelles liées au marché du travail, à l'acquisition de compétences de réflexion sur sa pratique, au fait de mettre en valeur les possibilités d'employabilité, à la venue de conférenciers auxquels les étudiants peuvent s'adresser, à la démarche par modules permettant l'anticipation des échéances et l'interaction avec les objets d'apprentissage. À la fin du compte, au milieu de tout cet exercice, l'objectif sur lequel centrer son action reste de faciliter l'engagement personnel et l'autonomie.

1.3.1.8. L'implication proactive dans le soutien

Citant Thomas et Hixenbaugh (2006), Whittaker (2008) affirme que l'expansion de l'accès aux études supérieures a eu pour conséquence la dépersonnalisation de l'expérience éducative dans plusieurs établissements et a mis à mal le défi pour l'étudiant de trouver un sens à ce qu'il y fait (p. 41). Dans le dessein de faciliter les contacts entre les étudiants et les tuteurs, on privilégie les groupes de travail. Par exemple, un premier centré sur les avantages des réseaux de pairs pour supporter les études (p. 10), d'autres où les étudiants peuvent recevoir des rétroactions, des encouragements et développer des relations amicales (p. 11), d'autres encore regroupant des étudiants des quatre années du parcours universitaire afin d'encourager le soutien par les pairs (p. 11). On crée le poste d'officier de liaison étudiant, qui se charge parmi ses attributions de rencontrer les étudiants les plus susceptibles

d'abandonner, et qui a pour consigne, de par la formation qui lui a été donnée, d'éviter les généralisations ou les stéréotypes basés sur le sexe, l'âge, la classe sociale, l'ethnie ou les handicaps, car les populations actuelles sont extrêmement diversifiées et plus complexes qu'on peut le croire (p. 17). On constate d'ailleurs que les pièges sont multiples même sous le couvert de bonnes intentions et que les « Non-traditional students tend not to be isolated as individuals, but isolated as a group » (p. 25). En somme, l'exclusion sociale se joue aussi parfois au cœur des groupes formés pour l'éliminer.

Endrizzi (2010), divise ces dispositions en deux familles aux effets opposés quant à leur efficacité. Pour ce qui est de l'aspect socialisant du régime, « le fait de nouer des relations sociales suffisamment structurantes contribue à limiter le risque de délitement des liens entre l'apprenti étudiant et le monde universitaire qu'il découvre. » (Endrizzi, 2010, p. 8, citant Coulon, 2005). Ces ressources permettront à l'étudiant d'échapper au double anonymat, pédagogique et social, en favorisant son autonomie.

Par contre, les mesures personnalisées conventionnellement utilisées (principalement le tutorat) pour lutter contre l'échec apparaissent peu efficaces parce que les étudiants visés par ces interventions sont justement ceux qui n'y participent pas (Endrizzi, 2010, p. 20, citant Beaupère et Boudesseul, 2009). « [...] le dispositif du tutorat apparaît, en creux, efficace auprès des étudiants qui en bénéficient. Mais ce dispositif ne touche pas certains groupes, sans doute les plus fragiles. » (Legendre, 2003, p. 54)

Ainsi donc, on peut se demander qu'est-ce que la « proactivité ». Il y a souvent un dilemme difficile à résoudre concernant cette question... jusqu'où doit-on être proactif?

Quel type de dépendance peut créer une intervention très proactive de l'université?

Comment, sous son omniprésence, favoriser l'autonomie recherchée?

1.3.1.9. La coparticipation des étudiants aux décisions

Afin d'inclure les étudiants en début de carrière universitaire, on cherchera à leur remettre le contrôle des décisions les concernant et de celles propre à leur cursus : mandataires auprès des instances de direction, forums de liaison, ateliers de travail autour de la mise en œuvre de stratégies visant l'atteinte d'objectifs reliés à la prise en charge de leur environnement d'études (modalités et lieux d'études, choix des technologies utilisées, personnalisation du milieu virtuel et physique, approches pédagogiques), comités responsables des activités parascolaires. Les concepteurs de ces systèmes prônent l'existence d'un véritable dialogue et d'un partenariat de travail entre les dirigeants des universités et les associations d'étudiants. Ces derniers deviendraient les « coproducteurs » de l'expérience universitaire plutôt que les seuls « consommateurs » (Black et Mackenzie, 2008, p. 42).

En somme, on a généré de multiples mesures de soutien pour les étudiants en début d'études et elles se rattachent autant au fonctionnement administratif institutionnel qu'à l'engagement pédagogique ou social. L'essentiel est que cette collection de services soit considérée et conçue à l'intérieur d'une démarche intégrée.

Les dernières pages se voulaient un relevé sommaire d'activités d'encadrement, étant entendu que ce ne sont pas vraiment les opérations diverses qui sont importantes, mais davantage les conditions ou les caractéristiques de ces mesures; l'idée derrière cette énumération étant que cet ensemble de formules de soutien reste relié aux causes des abandons.

Dans le même ordre d'idées, qu'en est-il spécifiquement de la formation à distance ? Existe-t-il des mesures de soutien particulières à ce dispositif ? Tentons dans les pages suivantes de jeter un regard en survol sur la question.

1.3.2. Le soutien à l'apprentissage en formation à distance

« De tout temps, les auteurs et les concepteurs de cours à distance ont été convaincus de l'importance d'aider et d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage » (Deschênes et Lebel, 1994, p. 10). Voilà pourquoi les chiffres cités précédemment n'amènent pas un questionnement nouveau quant à la pertinence de donner du support à l'apprentissage. Cependant, ce sont les conditions actuelles des clientèles estudiantines qui occasionnent une problématique qui ne se posait pas avec autant d'acuité autrefois — entre autres, répondre à des impératifs politiques liés à l'éducation supérieure — et ont conduit à proposer un spectre de mesures sans équivalent avec le passé. « Si l'accès aux études s'est démocratisé, la massification ne rend pas la réussite moins dépendante de variables telles que le milieu social, le sexe, l'âge et l'origine géographique (Beaupère et coll., 2007) » (cités dans Endrizzi, 2007, p. 7). En effet, les premiers pas à l'université représentent pour l'étudiant (issu de cette massification) une période d'initiation et d'accommodation. Ce dernier doit être en mesure de gérer de nombreuses situations sociales et de réadapter ses pratiques d'apprentissage. Le renforcement de celles-ci est au cœur des dispositifs de médiation et d'accompagnement proposés par les structures universitaires, l'objectif étant « d'aider les étudiants à prendre conscience de la spécificité du métier d'étudiant et donc d'adapter les stratégies d'apprentissage aux modalités d'études universitaires ». (Alava, Clanet, 2000, p. 546)

De plus, comme nous l'apprend Dionne et coll. (1999, p. 69) « dans la conception d'une activité de formation à distance, le support à l'apprentissage constitue une composante importante de la planification (Deschênes et Lebel, 1994). Pour Piskurich (1993), il s'agit d'une dimension fondamentale de la planification et de la préparation de matériel d'apprentissage proposant aux apprenants une démarche sans intervention directe d'un professeur ». Par la force des choses, nous sommes donc amenés à nous pencher, sans tomber dans le relevé exhaustif, sur les mesures de soutien à l'apprentissage que la recherche a imaginé pour la formation à distance. Certaines d'entre elles s'appliquent sur le matériel de cours offert, proposant une démarche sans intervention directe, tandis que d'autres peuvent s'adresser d'emblée à l'étudiant afin de le supporter dans ses façons de faire. En fait, c'est le modèle éducatif privilégié qui générera la famille des moyens d'aide mis à la disposition des étudiants.

Avant de nous pencher sur les mesures, examinons les aspects théoriques qui sous-tendent celles-ci.

1.3.2.1 Théorie : les modèles

Le soutien à l'apprentissage diffère selon deux grands axes, que Deschênes et Lebel (1994) (cités dans Dionne et coll., 1999) nomment le modèle *académique* et le modèle *autonomiste*. Le premier veut que l'enseignant se pose comme l'acteur principal de l'organisation des connaissances. Ces dernières représentent une frontière objective que l'apprenant doit intégrer — sans que ce soit nécessairement passivement, mais en agissant à l'intérieur des balises qui lui sont consenties — tout en se fiant à son maître pour progresser. Aux antipodes de cette voie se trouverait une approche plus centrée sur l'apprenant, qui se voit remis un plus grand pouvoir sur sa démarche

d'apprentissage. Sa réflexion critique du processus d'appropriation des notions devient aussi importante que les acquis eux-mêmes.

La précédente description s'apparente à celle d'Alberto (1998), qui oppose deux dispositifs de formation autant pour ce qui est de leur conception que de leur mise en œuvre ou de leur exercice.

L'une, centrée sur les objets de la formation (objets techniques et contenus de connaissances) et sur l'ingénierie de leur organisation (centre de ressources et modalités d'interaction humaine) vise essentiellement l'entraînement, l'enseignement et la validation des performances; l'autre, davantage centrée sur les usagers et sur l'ingénierie de l'accompagnement de leur projet vise l'explicitation et la prise de conscience des démarches, le développement personnel et la validation des compétences dans le domaine de formation, mais aussi du savoir-apprendre. » Alberto et Kaiser, (2009, p. 82-83)

Dans cette citation, on remarque que la manière de concevoir le soutien à l'apprentissage est fusionnée à l'idée que l'on se fait des connaissances et de leur processus d'acquisition ou de construction. Le défaut en est qu'on pourrait imaginer un dispositif très positiviste d'instruction et une approche autonomiste du soutien à l'apprentissage. Cette confusion mériterait peut-être une discussion, qui nous éloignerait trop du sujet. N'en gardons que l'image en contraste qu'elle rend de deux modèles impliquant leur paradigme propre. Chacun appelle des dispositifs techniques différents, « désignés sous les termes de "instruction" et "autonomie" en référence aux travaux de F. Varela (1980) (cité par Alberto et Kaiser, 2009, p. 82-83). » Aux deux extrêmes, on trouverait donc deux types de pratiques, l'une tendant vers « l'instruction, les formes "prescriptives" et "tutorales", l'autre privilégiant « l'autonomie, les formes "coopérantes" et "autonomisantes" ».

Peu importe la formule, mais sans doute surtout dans le cas du modèle autonomiste — à cause de la prépondérance que ce credo accorde à la démarche de l'apprenant — le soutien à l'apprentissage peut prendre une part cruciale de la pédagogie, si celle-ci est véritablement axée sur les besoins de l'étudiant. Ce support semble d'autant plus capital qu'en formation à distance l'intervention directe d'un professeur est souvent inexistante. À partir de cette prémisse, un effort de rationalisation des formes de support à l'apprentissage amène à détailler des plans où il s'exercera, permettant par la suite de concevoir des activités de soutien répondant aux particularités de chacun.

1.3.2.2 Théorie : les Plans

Dionne et coll. (1999, p. 72 à 75) insistent sur le fait que le support à l'apprentissage ne doit pas être perçu comme un ersatz du maître, mais bien être vu comme inhérent à la démarche en tant que facilitateur de l'interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Ils posent aussi que cet appui doit se donner comme but « l'atteinte des objectifs de formation et le développement de l'autonomie de l'apprenant » (p. 71). Enfin, ils décrivent les quatre plans où cette contribution se met en œuvre : *cognitif*, *socioaffectif*, *motivationnel* et *métacognitif*¹.

¹ Cette description des quatre plans, on le verra plus loin, sera détaillée, au moment de la mise en place du système d'encadrement par les pairs à la Télunq. Ainsi, le plan *cognitif* se verra réparti en 3 « sous-plans » (*cognitif conceptuel*, *cognitif méthodologique*, *cognitif administratif*), à cela s'ajoutera les plans *métacognitif*, *socio-affectif*, *motivationnel* et enfin, on offrira la possibilité de classer l'inclassable dans une autre entrée (le mot plan serait abusif ici), nommée *autre*.

Dans le premier (plan cognitif), il s'agira de chercher à soutenir le domaine de l'acquisition ou de la construction des connaissances au fil de l'activité de formation, en plus d'aider à cultiver, à pratiquer ou à améliorer une stratégie cognitive : on vise le développement des habiletés intellectuelles. De plus, on inclut dans ce volet, un apport en ce qui a trait aux aspects administratifs, facilitant l'adaptation de l'étudiant à son établissement, à ses règles et procédures.

Le second (plan socioaffectif) s'adresse à une sphère aux contours imprécis qui côtoie « le monde des valeurs, des attitudes, des émotions, des sentiments et de la compétence qu'on se reconnaît (Dionne et coll., p. 73) ». Ce plan sollicite l'angle relationnel nécessaire à encourager l'apprentissage en cherchant à résoudre une incompatibilité potentielle entre les expériences de l'individu et les objets d'apprentissage, ou de répondre à des états émotionnels qui demandent à être accompagnés. Les auteurs soulignent de plus que la dimension affective est très liée à la dimension sociale. Tinto, relaté précédemment, prétendait qu'un étudiant devait prioritairement être intégré socialement dans son groupe. Ces derniers croient que « Le manque de contacts avec des pairs constitue une entrave ressentie par bon nombre d'apprenants à distance » (ibidem). Ce plan apparaît donc capital, car apte à permettre d'objectiver ses connaissances, ses attitudes, ses sentiments et ses comportements, autrement dit de faciliter l'apprentissage.

Le troisième (plan motivationnel) se présente comme une mobilisation d'énergie en vue de réaliser un projet ou comme « l'état interne qui active le comportement et lui donne une direction » (Leahey, 1989, p. 74). Le soutien à la motivation correspondrait à

intervenir dans les « perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement » (*Idem*, p. 74) afin de maintenir l'état dynamique de son engagement.

Le quatrième (plan métacognitif) se rapporte à l'emprise consciente dont l'apprenant peut user sur son propre fonctionnement cognitif, ainsi que ses processus d'autorégulation lui permettant de planifier le succès de ses objectifs, de contrôler en cours d'exercice et de vérifier si ses cibles sont atteintes. « Le support sur le plan métacognitif aide l'apprenant à porter un jugement sur ses réactions affectives en relation avec une tâche cognitive et sur son désir, sa volonté ou son intérêt envers une tâche (Deschênes et coll., 1989) » (*Ibidem*, p. 75).

À la Télug, en 1992, au moment où, établissant un constat semblable à celui présenté précédemment quant à l'abandon, on a mis en place, en se basant sur la théorie exposée précédemment, des actions ciblées cherchant à favoriser la persistance aux études à distance. Voyons d'abord leur teneur pour nous attarder dans la suite du mémoire à l'une de celles-ci — l'encadrement par les pairs.

1.4. Les décisions de 1992 à la Télug

1.4.1. Contexte

Dans les débuts de 1990, La Télug mettait en place son premier programme de second cycle en formation à distance (Un DESS, Diplôme d'études supérieures spécialisées).

Le comité des programmes de l'époque décida de concevoir une série d'activités d'encadrement des étudiants en dehors de celles prévues à l'intérieur des cours. On les regroupa sous le titre d'*encadrement-programme*. Ces résolutions avaient à voir avec la volonté de rendre opérationnelles des mesures propres aux études supérieures, à partir de la conscience que « l'encadrement des étudiants au deuxième cycle suppose des

modalités différentes de celles du premier cycle compte tenu des objectifs des études supérieures et des particularités du programme » (Deschênes, 2001).

Partageant les idées du socioconstructivisme (*Ibidem*, 2001), les décideurs ont posé comme prémisses que les connaissances développées par les étudiants devaient provenir davantage « de processus de partage et de co-construction grâce à des interactions entre les étudiants et les ressources du programme. » (*Ibidem*, 2001) De plus, comme le DESS axait la formation sur la professionnalisation, on devait viser une didactique qui offre une extension plus large que la seule acquisition de notions et chercher plutôt à inculquer des outils de construction interne transférables en toute situation ultérieure d'apprentissage.

Comme chaque secteur des études supérieures correspondait à une branche spécifique du champ de connaissance, il était difficile d'établir une stratégie d'encadrement commune de l'intérieur des cours. Il a donc été décidé de créer une dynamique de soutien hors cours, s'adressant à tous, étudiants et ressources, ayant, entre autres, pour objectif de faciliter la démarche d'apprentissage. Cet ensemble d'activités fonctionnerait autour d'une communauté préoccupée par les « problématiques de formation » et les thématiques de réflexions suscitées par les praticiens engagés dans la formation à distance.

On a proposé plusieurs activités, conçues spécifiquement pour les étudiants du DESS, puis reprises et complétées lors de l'ouverture des maîtrises (avec essai et avec mémoire) en formation à distance au début des années 2000. Les objectifs généraux se résument ainsi : « faciliter, chez l'étudiant, l'intégration des différents contenus des cours du programme, favoriser la socialisation et la création d'un sentiment

d'appartenance entre les membres du programme et initier des activités de support entre étudiants » (Deschênes, 2001).

Au reste, les décideurs avaient sans doute en tête, en même temps, d'autres visées, plus pragmatiques, induites par des statistiques troublantes en ce qui a trait à la persistance dans les études en formation à distance. D'ailleurs, Deschênes et coll. (2003, p. 3), citant Laurent (1990) (cité par Power et al, 1994), expose l'origine du malaise : « De toute évidence, les formules d'encadrement de la Télé-université ne sont pas parvenues à défaire cette toile d'araignée où un grand nombre s'engluent. (p. 98). » Les auteurs nous disent que ce constat sévère « incita les comités des programmes de formation à distance de la Télé-université à trouver les solutions nouvelles qui furent mises en place en 1992 [...] favorisant la socialisation entre les diverses personnes engagées dans un programme [...] ».

Ce bilan émanant de la Télunq n'était pas unique.

La situation n'est pas moins critique dans les établissements universitaires de formation à distance, tant au Canada que dans le monde. Peters (1992) rapporte les études réalisées par Rumble (1982), Fleming (1982) et Van Wijk (1983) durant les années 1980 indiquant les taux d'abandons des universités à distance à travers le monde : Open University (55 %), Espagne (37 %), Afrique du Sud (50 %), Costa Rica (76 %), Pakistan (80 %), Venezuela (79 %), Australie (30 à 40 %), etc. Au Canada, les taux d'abandons dans les établissements de formation à distance varient de 30 % à 70 % selon les établissements (Coldewey, 1986). (Bourdages, 2001 p. 2)

Que l'on parle d'abandon, de non-achèvement, de persévérance, de non réinscrits, de départs volontaires, de transfert d'établissement, d'échec, les faits parlent d'eux-mêmes : « le pourcentage des étudiants et étudiantes qui abandonnent demeure au-delà de 33 % à tous les cycles d'études (ministère de l'Éducation, 2001). Ce

pourcentage augmente à 59,5 % lorsqu'il s'agit des étudiants et étudiantes à temps partiel (MÉQ, 1998) » (Sauvé et Viau, 2003).

C'est donc à partir de préoccupations, statistiques pour le niveau DESS pour lequel on possédait des données, et pédagogiques pour le second cycle — nouvellement instauré, que le comité des programmes en formation à distance de la Télé-université s'ingénia à trouver des solutions qui furent mises en place dès 1992 et qui se révélèrent à la source même de *l'encadrement-programme*.

1.4.2. Les mesures

La Télé-université, presque 10 ans avant les formules d'aide présentées dans les pages précédentes, avait mis sur pied un ensemble d'activités d'encadrement dotées d'objectifs comparables.

Toutes les mesures participaient d'une même philosophie de l'apprentissage qui devait mener « à la construction d'une représentation identitaire des acteurs de la formation à distance. » (Deschênes, 2001) Ce pari, l'auteur en résume bien l'esprit par ce questionnement : « il existe probablement, dans la tête de tout étudiant, un espace plus large que le programme auquel il est inscrit et qui renvoie à la communauté à laquelle il appartient (ou à laquelle il veut appartenir) en poursuivant des études (à distance ou sur campus). Cet espace correspond probablement à la représentation identitaire liée à un domaine de connaissances ou de pratiques. »

Le modèle aboutit à deux protocoles obligatoires étayés de plusieurs activités facultatives favorisant l'interaction entre les étudiants et les ressources du programme.

Deschênes (2001) nous en trace le tableau :

Les activités obligatoires

- Le tutorat programme,
- Le sous-comité de supervision et d'évaluation.

Les activités facultatives

- L'encadrement par les pairs,
- Le Bulletin FAD,
- Les rencontres d'encadrement-programme,
- La journée d'étude,
- La journée de la recherche,
- L'École d'été,
- La revue DistanceS,
- La conférence télématique,
- L'audioconférence entre étudiants.

1.4.2.1. Les activités obligatoires

Le *tutorat programme* — ressource rendue obligatoire par le règlement des études supérieures de l'Université du Québec — se veut une mesure de suivi individuel axée sur l'interaction étudiant-professeur. L'objectif général est d'aider et de conseiller l'étudiant, et de favoriser sa persévérance scolaire. Au moment de son admission, ce dernier se voit octroyer un professeur qui lui servira de tuteur tout au long de son cheminement.

Le *sous-comité de supervision et d'évaluation* (ayant maintenant le statut de comité) se conçoit comme un groupe de soutien chargé d'apprécier l'atteinte des objectifs du programme par l'étudiant, de faire le point avec lui sur son parcours de formation et ses intérêts personnels et professionnels. Constitué de 3 personnes, il comprend le tuteur programme, et deux professeurs (ou le directeur de mémoire ou d'essai). Ce comité hérite aussi de la responsabilité d'étudier et de recommander les sujets de mémoire ou d'essai des étudiants.

1.4.2.2. Les activités facultatives

Dans la description des activités facultatives, nous traiterons de l'encadrement par les pairs à la fin, même s'il s'agit du premier élément dans le tableau de Deschênes cité plus haut.

Le *Bulletin de la FAD* se veut un document imprimé (puis électronique) d'information permettant de maintenir un contact régulier entre les étudiants, le programme et ses ressources. Cette petite feuille de chou était publiée habituellement tous les mois et couvrait tous les sujets qui pouvaient intéresser de près ou de loin les étudiants en formation à distance.

Les *rencontres d'encadrement-programme* (aussi appelés *ateliers lunaires*) étaient conçues comme « des lieux d'échanges entre les étudiants et les personnes ressources des programmes sur des préoccupations touchant la formation à la formation à distance. » (Deschênes, 2001) On destine cette activité à l'accueil des nouveaux, à l'information et aux discussions à thématiques libres.

La *journée d'étude* hérita de la mission de susciter des moments d'échanges entre les étudiants et des personnes ressources permettant de partager des expertises ou des questionnements sur la pratique de la formation à distance.

La *journée de recherche* vise la communication de travaux et d'études de recherche réalisés par des étudiants ou des professeurs en formation à distance.

L'*École d'été* se pose comme une mesure intensive de diffusion d'un cours, qui réunit les étudiants et les ressources du programme dans un même lieu à une période donnée. Presque tous les cours à contenu prédéterminé y ont été offerts, de plus, d'autres

activités favorisant la socialisation y sont proposées (repas communs, sortie culturelle, activités physiques, etc.). (note : cette école d'été ne se donne plus depuis 2005)

La *Revue DistanceS*, publication périodique bisannuelle sous la responsabilité du Conseil québécois en formation à distance, publie des travaux d'étudiants, des textes originaux associés à des recherches, des activités de formation, des résumés pertinents d'ouvrages ou de thèses.

La *Conférence télématique* se présentait comme un forum électronique de discussion entre étudiants et les ressources du programme. Elle a été disponible de 1992 à 1996, puis abandonnée, devant l'absence de participation des étudiants.

L'*Audioconférence entre étudiants s'est esquissée comme* un lieu d'échanges entre étudiants, calquée sur le modèle des rencontres d'encadrement-programme. Elle a été offerte de 1993 à 1996, puis abandonnée, parce qu'elle n'a jamais été utilisée.

L'*encadrement par les pairs* se présente comme une activité d'entraide entre étudiants, dont les objectifs se formulent ainsi :

1. favoriser l'intégration et la persévérance des étudiants dans les programmes du DÉSS et de maîtrise en formation à distance,
2. soutenir les processus de développement de perspectives multiples, de la négociation et de la contextualisation des connaissances grâce à la collaboration entre pairs,
3. développer des compétences d'intervention de support à l'apprenant dans un contexte d'apprentissage à distance.

(Deschênes, 2001)

Chaque nouvel étudiant se verra proposer d'être apparié à un plus ancien — qui a déjà réussi 12 crédits — (d'où les appellations : pair nouveau, pair ancien). Le contact est laissé à l'initiative du pair nouveau.

Les pairs anciens sont recrutés sur une base volontaire et sont formés par un professeur et le coordonnateur à l'encadrement. Ce monitorat peut se présenter selon une formule individuelle d'activités de lectures ou de perfectionnement, ou par une approche collective avec tous les pairs recrutés.

Un cahier de formation a été préparé à leur intention (Deschênes, 2001, version révisée : 2002) qui propose une liste d'objectifs motivant sa démarche d'aide :

- mieux connaître et comprendre le rôle du pair ancien,
- apprendre à planifier et à réaliser une intervention auprès d'un nouvel étudiant,
- développer son style d'aide comme pair ancien,
- faire le point sur ses compétences comme pair ancien pour mieux aider le pair nouveau à planifier, réguler et évaluer sa démarche,
- développer des outils pour assurer un suivi efficace de son intervention comme pair ancien et fournir une rétroaction au pair nouveau,
- développer des moyens d'évaluer son intervention,
- apprendre à identifier les besoins du pair nouveau et à l'aider à identifier ses besoins,
- trouver des moyens pour aider le pair nouveau à développer de nouvelles stratégies d'étude, de lecture ou d'écriture si le cas nécessite une telle intervention.

Au bout du compte, peu importe les choix du pair ancien et les objectifs du pair nouveau qui décide d'engendrer le contact, le point central se constitue du terme *collaboration*.

D'ailleurs, celui-ci apparaît 17 fois au fil des 49 pages du document de formation des pairs anciens. De plus, cette entraide ne doit pas en rester là, elle doit se faire dans les deux sens, de manière à réaliser une co-construction au cours des échanges. Ainsi, le rapport pose que...

La collaboration qui consiste en une interaction de l'apprenant avec les pairs **fondée sur la complémentarité**¹ des compétences de chacun. (Le cadre de référence, p. 7)

ou encore dans la section *Objectifs* (p. 7), peut-on lire :

Dans cette perspective, l'encadrement par les pairs, dans les programmes de DÉSS et de maîtrise en formation à distance de la Télé-université, se définit donc comme une activité de collaboration entre deux étudiants en vue de soutenir et de faciliter, **chez chacun**, le processus de construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage à distance au deuxième cycle.

Cette portée réflexive apparaît même comme une condition *sine qua non* de la réussite de l'activité, car une exigence similaire se retrouve aussi dans les *modalités de réalisation* (p. 8) :

Le comité des programmes retient comme stratégie de mise en place d'un système d'encadrement par les pairs, un jumelage d'un ancien étudiant à l'un de ses programmes avec un nouvel étudiant. Ce dernier pourra ainsi bénéficier de l'expérience du premier pour mieux comprendre les exigences du programme et des études de deuxième cycle. **La collaboration ainsi instaurée devrait cependant profiter aux deux participants** et permettre à chacun d'atteindre les objectifs décrits plus haut. »

1.5. Conclusion

L'entrée aux études universitaires, qu'elle se fasse en institution ou à distance présente des difficultés notables pour une couche importante d'une clientèle estudiantine de plus en plus diversifiée et complexe dans ses motivations, ses besoins et ses attentes.

Embarras devant un travail personnel à réaliser, fragilité face à un échec au démarrage des études, autonomie réduite en ce qui a trait à la réponse par-devers l'adaptation à un nouveau milieu ou aux problèmes qui surgissent, motivation réduite au peu d'intérêt

¹ Les caractères gras dans les trois citations ont été ajoutés par l'auteur du présent mémoire.

pour les études auquel s'ajoute le questionnement au regard de la rentabilité de la formation, acquis de base incomplets autant pour ce qui est des connaissances que des stratégies propres au métier d'étudiant sont autant de causes impulsant l'abandon dès la première année d'études. De plus, si tous ces motifs représentent un lourd passif, ils pèsent pour peu dans la balance à comparer à la compétition féroce qu'exerce l'emploi en face des études. Le travail amenuise le temps mobilisable pour les études, ainsi que la disponibilité mentale, la capacité de concentration au premier chef, et favorise une érosion de l'affiliation à son milieu d'apprentissage. Enfin, le facteur réalité parfois fait son œuvre, car dans plusieurs cas, les étudiants ont une famille qui réclame d'eux le solde de la plage horaire qui pourrait être consacré aux études. Un diagnostic étayé par de nombreuses études a amené à mettre sur pied de nombreuses adaptations des structures afin d'assurer une meilleure rétention aux études et, par le fait même, une équité sociale améliorée, dont on pourrait résumer l'éventail en disant que toutes misent sur l'aspect social des dispositions.

La formation à distance ne sera pas en reste, car si plusieurs des causes d'abandon sont sensiblement les mêmes que celles évoquées précédemment, il s'ajoute en plus d'autres facteurs propres à cette forme de médiation des études. D'abord, restreint à son seul espace, l'individu ressent souvent de l'isolement. Sans contacts sinon avec son professeur ou son tuteur, cette démarche solitaire dans l'apprentissage représente un écueil supplémentaire sur la voie de la résilience devant les difficultés. D'autres parmi ces dernières ont aussi à voir avec l'adaptation nécessaire à assurer la transition entre le cégep et l'université, ou à vivre un retour aux études après un moment passé à l'extérieur de celles-ci; ensuite, les soucis d'horaire afin de concilier les études et le travail posent un problème à résoudre; de plus, la forme des travaux qui souvent souffre

des exigences institutionnelles mal comprises engendre couramment une distorsion entre les attentes institutionnelles et les modèles intérieurs de l'individu surtout que, malheureusement, l'origine du malaise est communément occasionnée par un manque d'habiletés de base qui auraient dû être acquises dans les niveaux d'études antécédents; pour terminer ce tableau, on voit aussi que se présentent parfois des difficultés dans les relations avec les chargés d'encadrement et les professeurs.

Les solutions prévues à la Télunq pour tenter de favoriser la rétention sont multiples, et tiennent pour beaucoup de l'accompagnement par la complémentarité. D'abord par des activités obligatoires, le tutorat programme et la mise en place d'un comité de supervision et d'évaluation appelé à guider l'étudiant et de l'aider à faire le point sur son parcours. Puis, par l'offre de 9 activités facultatives correspondant à des publications, des conférences et des rencontres, mais surtout à une formule nommée *l'encadrement par les pairs*.

C'est cette forme de collaboration, fondée sur la complémentarité, se voulant un échange profitable pour chacun des pairs qui sera sollicité dans la présente étude. Comme « À chacun des contacts, ils (les pairs anciens [NDA]) doivent aussi remplir un rapport d'intervention destiné à l'évaluation de l'expérience, mais préservant la confidentialité » (Deschênes, 2003), nous rechercherons, au fil des dits rapports, ce partage mutuel, auquel nous donnerons le nom de *mutualité*. De plus, si possible, nous expliciterons les conditions dans lesquelles *elle* s'est exercée.

2. MUTUALITÉ

Se demander s'il y a eu mutualité entre deux individus est un questionnement qui se comprend intuitivement. Souvent même, quand on en parle, on mêle le geste à la parole, et de la main, on effectue un vague va-et-vient de son cœur vers celui de l'autre avec un geste identique de retour.

Comme le présent mémoire veut examiner l'existence possible de mutualité entre certains pairs anciens et nouveaux à partir d'un corpus précis de rapports de tutorat, il faut d'abord chercher à préciser ce que l'on entend par ce mot. À cette fin, les pages suivantes s'attacheront à en cerner les contours afin d'arriver (dans le chapitre suivant) à en donner une définition opératoire et à établir une liste des caractéristiques qui permettront de vérifier si la mutualité a existé dans les échanges entre les pairs. En somme, le présent chapitre cherche par une approche descriptive et explicative à faire un relevé le plus complet possible des sens que l'on peut accoler à ce terme. Cette préoccupation a semblé obligatoire surtout pour un mémoire en éducation, car la mutualité y apparaît comme un concept plutôt récent, pour lequel on trouve peu d'occurrences. De plus, il s'agit d'une entrée dont la route croise celle du terme réciprocité. D'ailleurs, un court détour lexical permet de réaliser combien la frontière apparaît floue entre ces deux dénominations.

Le dictionnaire de la langue française (TLFi du Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales) et Le nouveau Petit Robert (version électronique) affirment tous les deux que le mot est d'emploi rare dans le sens du caractère de ce qui est mutuel, d'un échange d'actes ou de sentiments équivalents. Le Petit Robert parle d'un rapport

double et simultané, d'un échange d'actes et de sentiments, et renvoie à *réci-proque*. En ce qui concerne *mutuel*, le même dictionnaire nous dit que, étymologiquement, ce mot remonte à 1329, qu'il vient du latin *mutuus* signifiant... réci-proque. De plus, *réci-proque*, pris dans un sens restreint, serait ce qui implique, entre deux personnes ou deux groupes, un échange de sentiments, d'obligations, de services semblables. On parle de confiance, de tolérance réci-proque, de se faire des concessions réci-proques ou d'un amour réci-proque. Enfin, Robert renvoie au terme *mutuel*.

En outre, si on regarde dans le correcteur Antidote, dans son dictionnaire de synonymes, au mot *mutualité*, on nous donne six synonymes dont *réci-procité*, et pour ce dernier, on nous présente cinq synonymes, dont *mutualité*.

En somme, l'objectif de ce chapitre étant de tracer un contour explicite au concept de mutualité entre les pairs, il semble obligatoire d'effectuer un passage par l'idée de réci-procité, en risquant qu'une distinction apparaisse au fil de cette quête.

Pour ce faire, avant de chercher à les différencier, nous attacherons notre regard sur leurs frontières communes à partir de textes où les auteurs les ont fait se côtoyer de manière plus ou moins consciente. Ensuite succédera à ce premier exercice une recension de l'emploi du vocable *mutualité* à l'intérieur de plusieurs domaines de l'activité humaine où la mise en place du tutorat (souvent nommé mentorat en anglais) implique que les rapports de mutualisation des savoirs et des échanges sont vitaux.

Puis, à partir principalement de la thèse de Jérôme Éneau (2003), un survol assez exhaustif du concept de réci-procité sera proposé. Ces deux termes nous feront passer par des panoramas forts différents appartenant évidemment à l'éducation, mais aussi aux secteurs de l'organisation scolaire, de la psychologie, du développement personnel

ou des relations interpersonnelles, des affaires, du management, de la philosophie, de l'anthropologie, de l'économie et même de la politique. Enfin, après ces pèlerinages (sont-ils qualifiables d'hétérogènes?...), il faudra trouver un dénouement à cette tension entre ces deux désignations jumelles, en privilégier une et, de ce fait, expliquer pourquoi nous nous en tiendrons à l'appellation mutualité.

2.1. Mutualité/réciprocité

Certains textes utilisent les termes mutualité et réciprocité sans les distinguer ou encore de manière complémentaire, mais sans jamais en expliquer la différence. Bochke (2001), présentant les motivations du « mentor » et celles du « protégé¹ » en formation à distance affirme que les bénéfices pour le tuteur comme pour le tutoré « are viewed as relatively mutual » (p. 23). Son étude, réalisée selon une approche qualitative, porte sur le tutorat chez les adultes en formation à distance. À partir du modèle théorique auquel elle aboutit, l'auteure décrit les différentes formes de celui-ci et en résume la démarche par « Give and take, mutuality, two-way relationship » qu'elle associera à la réciprocité « these themes were clearly supported in the data and are discovered as the attribute 'Reciprocity' within the category 'Constancy' » (p. 76). Ce modèle serait caractérisé par la flexibilité à l'intérieur de la relation, où on placerait au centre des préoccupations les besoins et les droits de chacun, contrairement à son pendant dit académique.

¹ Ce terme est utilisé dans les textes en anglais. Nous privilégierons tutoré en français.

Aviv, Erlich et Ravid (2005), pour leur part, nous proposent une macédoine dans laquelle à l'intérieur du même paragraphe ils mentionnent Seabright¹ affirmant que la réciprocité constitue une des deux caractéristiques propres à l'homo sapiens qui favorise la coopération (l'autre étant la capacité du calcul rationnel); font référence à Wellman et Gulia (1999), déclarant que la réciprocité apparaît comme un attribut spécifique de toutes les communautés; invoquent Herring (2001), qui énonce que la réciprocité jouerait le rôle d'indicateur behavioral d'émergence d'une collectivité et, sans plus de distinction, citent Schweir (2002) en résumant sa représentation métaphorique de la communauté en dix éléments dont... la mutualité. Ne s'arrêtant pas là, dans la phrase qui suit, les auteurs placent Chickering et Ehrman (1996) qui incorporent la réciprocité parmi les sept principes essentiels à une bonne pratique en éducation (« undergraduate education »).

Ce même Schweir (2002) s'était basé sur Selznik (1996) pour définir ses dix constituants, alors que ce dernier parlait de sept composants : l'histoire, l'identité, la *mutualité*, la pluralité, l'autonomie, la participation, l'intégration (auxquels Schweir ajoutera une orientation vers le futur, la technologie et l'apprentissage [p. 2]). À l'élément mutualité, Schweir nous dit que la résilience de la communauté reste tributaire de l'interdépendance de ses membres et de la réciprocité qui existe entre eux. En fait, les deux termes se côtoient de manière étroite, sans nécessairement qu'on prenne la peine de distinguer l'un de l'autre.

¹ *Seabright (2004 cité par Aviv, Erlich et Ravid, 2005).*

Burgstahler (1997) pour sa part, énonce que la relation avec un pair, dans le cas de jeunes avec de difficulté d'apprentissage, « tend to involve reciprocity and mutuality » (p. 2) et peut leur permettre de découvrir leur potentiel grâce à l'interaction avec des partenaires possédant les mêmes intérêts. Ici encore, l'auteur ne se soucie pas de préciser de démarcation entre les deux termes : ceux-ci semblent employés de manière synonymique.

Higgins et Kram (2001), versés dans le management, exposent une théorie des réseaux sociaux et des méthodes de tutorat dans un contexte de poursuite d'une carrière; ils proposent un tableau illustrant l'écart entre l'ancienne façon de considérer le tutorat et celle que l'on définirait comme actuelle. On peut y trouver, opposé à l'entrée « Focus on protégé learning » du passé, « Mutuality and reciprocity », correspondant à une préoccupation contemporaine (p. 268). Leur conception d'une relation tutorale solide impliquerait un niveau conséquent d'engagement émotionnel, de réciprocité et exigerait une communication soutenue. Cette affirmation serait appuyée sur des recherches cliniques du développement adulte, autour du rôle des rapports interpersonnels dans la formation de l'apprentissage et de l'identité. « Researchers have found that relationships with strong interpersonal bonds tend to be characterized by reciprocity, mutuality, and interdependence (Fletcher. 1996; Jordan. Kaplan. Miller. Stiver. & Surrey. 1991; Miller. 1986). » (Higgins et Kram, 2001, p. 269)

On pourrait sans doute résumer les propos qui précèdent avec Dutton et Heaphy (2003, p. 267) qui, se référant Miller et Stiver (1997), disent que ce qui distingue la réciprocité de la mutualité, c'est que dans cette dernière, existe une empathie mutuelle.

2.2. La mutualité

Si l'on fait exception de l'emploi de ce mot dans le domaine de l'entraide sociale, où « les membres s'assurent mutuellement contre certains risques ou se promettent certaines prestations moyennant le versement d'une cotisation.¹ », l'activité humaine principalement intéressée par la mutualité dans la littérature savante concerne le tutorat (ou mentorat selon les auteurs), et, par voie de conséquence, l'encadrement par les pairs (ou peer-tutoring). Les écrits sur le sujet ne se restreignent cependant pas à la seule sphère de l'éducation où on a déjà considérablement ausculté ce mode de support à l'apprenant. En effet, le tutorat, se voulant une activité d'accompagnement, il se retrouve dans toute occupation qui commande un apprentissage, et la présente recherche s'est permis de puiser là où on l'a décrit. Ainsi, à partir d'un relevé assez serré des publications traitant de façon conjointe du tutorat et de la mutualité, nous verrons l'idée se déployer dans les domaines de la psychologie, de la technologie, des affaires, du management, du développement personnel, des relations interpersonnelles, de l'organisation scolaire et de la communication.

2.2.1. Le concept de mutualité en éducation

Plusieurs études ont été menées autour du tutorat dans le milieu de l'éducation, avec des clientèles différentes. Dans les lectures retenues, il s'agira d'enseignants qui cherchent à développer de nouvelles habiletés, de leaders en travail coopératif formés selon une pratique réflexive, d'étudiants en formation à distance au doctorat dont on

¹ *Dictionnaire de la langue française TLFi du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (<http://www.cnrtl.fr/>). [<http://www.dicowidget.net/>]

évalue la persistance, d'étudiants universitaires désirant devenir tuteurs, et à qui on donnera la parole. Mais aussi on y traitera du risque de s'investir auprès de quelqu'un, de la qualité du rapport entre les partenaires, de la structuration des interactions dans le but de mutualiser les apprentissages, et enfin, des situations problématiques conséquentes à une mutualité interprétée superficiellement.

Musanti (2004) nous parle d'une enquête menée sur des enseignants en milieu de carrière qui veulent se construire un nouveau rôle grâce au tutorat. Il a observé qu'en suivant le modèle des bénéfices mutuels (Little, 1990) entre enseignants expérimentés et débutants, les premiers, tirent tout autant avantage que leurs tutorés de leur engagement dans une approche collaborative où se développent des processus conjoints de recherche, de co-construction et de négociation. Ce genre d'accompagnement égalitaire est basé sur une interdépendance redevable à la mutualité et aux tâches partagées.

Couchman (2009), pour sa part, fait rapport d'une étude auprès de « Supplemental Instruction Leaders (SILs) » (p. 88) qu'elle a menée dans une université australienne où on adhère à un programme d'origine américaine nommé *Supplemental Instruction*. Il s'agit d'une planification qui permet aux étudiants de concilier agenda social et académique. Ceux-ci sont réunis en petits groupes d'entraide supportés par un « SI leader » qui a reçu un entraînement et suivi une formation axée sur la supervision¹. Le programme que ces *leader* suivent est nommé *Peer Assisted Learning Strategies*. Couchman (p. 93, citant Manen, 1990, p. 90), écrit que cette approche (qui cherche à

¹ COUCHMAN, 2009, p. 87, citant Martin, Arendale et Blanc, 1997.

développer leur confiance en soi et leurs compétences en leadership, en communication, au travail d'équipe et en organisation) facilite les communautés de pratique, l'habileté réflexive (sa propre action comme objet de réflexion) et la mutualité. Cette dernière lui apparaît comme l'aboutissement des deux éléments précédents. Les leaders, pour leur part, révèlent qu'elle résulte de l'engagement de chacun et de l'interaction entre eux et qu'elle améliore la capacité à communiquer.

Stein et Glazer (2003, p. 7) ont exploré le cas de la persistance chez des étudiants au doctorat dans une institution privée de formation à distance. Ils citent la définition suivante : « Adult learner mentoring, as defined by Zachary (2002), "is a reciprocal and collaborative learning responsibility between two or more individuals who share mutual responsibility and accountability for helping a mentee work toward achieving clear and mutually defined learning goals (28)". »

Ils nous apprennent que le tuteur et le tutoré négocient l'apport de chacun, et que le tutoré informe le tuteur de ses besoins. Citant O'Neil et Wrightsman (2001), ils formulent quatre dimensions à la relation : la *mutualité* définie comme respect, confiance et affection l'un envers l'autre; la *compréhension* qui dépasse la superficialité et qui favorise la filiation professionnelle et personnelle; la *congruence* en tant qu'adéquation entre les besoins du tuteur et ceux du tutoré et la *sensibilité à la diversité* qui implique le discernement et la tolérance devant les différences individuelles (p. 11).

Healy et Welchert (1990), pour leur part, réfèrent à un concept relié à la mutualité que l'on retrouvera au moment où nous essaierons de définir le contour de la réciprocité : la notion de risque. Leur perception, plutôt narrative de la question, présente une phase initiale où les deux participants trouvent un sens à leur position de tuteur et de tutoré.

Puis, leur interaction devenant de plus en plus motivante, la mutualité apparaît, associée au fait que chacun est disposé à se risquer vers l'autre. Comme leur article tente de « raconter » les périodes traversant la relation tutoriale, les auteurs concluent en s'interrogeant sur le pourcentage de tels rapprochements qui aboutissent à la mutualité, et combien d'autres se terminent sans que celle-ci ait même existé (p. 20).

2.2.1.1. Point de vue du tuteur

Un article de Beyene et al (2002) pose le tutorat comme d'une relation à bénéfice mutuel où le tuteur et le tuteur grandissent sous l'effet de leur lien privilégié (p. 87). Les auteurs cherchent à mettre l'accent sur le fait que la mutualité relationnelle représente une étape de transformation dans le développement de la compréhension de ce processus, en l'étudiant selon les perceptions des tuteurs. À leur avis, la vision contemporaine de la relation d'aide passe par l'étude des relations interpersonnelles. À l'appui de leurs propos, ils citent Jordan (1997) : « human beings are seen as experiencing a primary need for connection and essential emotional joining. The need is served by empathy, which in authentic relatedness is characterized by mutuality » (p. 88-89).

Les auteurs affirment qu'une place primordiale doit être accordée à la qualité de l'interaction plus qu'à l'individualité centrée sur elle-même. L'empathie et la mutualité se montrent indispensables à favoriser les relations qui unissent les gens (p. 88-89). Ainsi, les tuteurs, décrivant les caractéristiques souhaitées chez un tuteur disent qu'il devrait pouvoir les enrichir intellectuellement, être bien informé, à l'écoute, digne de confiance, faire preuve d'ouverture d'esprit, avoir le rôle de modèle, se montrer accessible, utile, savoir les encourager, les initier aux choses, être fidèle, patient, ne pas porter de jugement, partager les mêmes intérêts qu'eux, avoir une attitude positive et un bon sens

de l'humour (p. 95). Bien entendu, cet inaccessible programme pour un seul individu voit, d'autres attributs compléter le portrait : le tuteur ne doit pas seulement avoir réussi dans sa carrière, il doit aussi posséder des qualités relationnelles, telles le souci de l'autre, la loyauté et l'implication (p. 96).

Lorsque les mêmes tutorés expriment ce qu'ils ont reçu de leurs tuteurs, ils racontent qu'ils ont été intellectuellement nourris par lui, qu'ils ont acquis des connaissances, de la motivation, développé un réseau, sont devenus plus fiables et ont appris à se comporter en modèles (p. 96). Enfin, quand ils exposent ce qui, à leurs yeux, assure le succès d'une relation tuteur-tutoré, ils parlent de communication, de confiance, de savoir, d'attention à l'autre, de développement, d'intérêt mutuel, d'ouverture d'esprit, de respect et de patience (p. 96-97).

En ce qui concerne la mutualité, les tutorés perçoivent leur relation avec le tuteur comme un échange où ce dernier s'enrichit aussi, par exemple, en étant parfois appelé à remettre en question ses idées (p. 97). En somme, presque tous voient la mutualité comme primordiale à l'apprentissage. Il appert aussi que l'amitié en tant qu'indicateur d'une relation où la mutualité opère, est également décisive, tellement déterminante en fait que 94 % d'entre eux prétendent que « having a mentor as a friend was a critical feature of the mentoring relationship » (p. 98).

Les auteurs centrent la conclusion de leur étude autour de l'idéal de la mutualité dans la relation, et en appellent à des formations où elle se verrait allouer une place prédominante, en tant qu'outil incontournable de transformation et de libération.

2.2.1.2. Organisation scolaire : rapports de haute qualité

Dutton et Heaphy (2003) prétendent que les chercheurs dans le monde des organisations n'ont pas défini avec constance la terminologie concernant la qualité des rapports entre les individus. Relation, implication, attachement émotionnel, leadership, satisfaction procurée par le tutorat, émotion : beaucoup de propositions ont été avancées. D'autres parlent d'affect émotionnel, de réciprocité, de mutualité, d'interdépendance ou de motivation mutuelle. Pour ces auteurs, qui se basent sur la théorie des relations de haute qualité (« High-Quality Connection »)¹, la mutualité représente le facteur central de cette haute qualité. « Mutuality captures the sense that both people in a connection are engaged and actively participating (p. 267). » Citant Miller et Stiver [(1997) (p. 43)], ils adhèrent à l'idée que celle-ci est un mode de relation, une activité conjointe où chacun participe aussi pleinement que possible. Alors qu'un regard positif sur quelqu'un naît dans la spontanéité, la mutualité s'inscrit dans le potentiel de corrélation entre les êtres, tributaire de la vulnérabilité et de la réactivité partagée.

La théorie des relations de haute qualité se divise en trois axes principaux :
premièrement, on prétend que la croissance et l'activité humaines existent grâce à l'empathie et à l'émancipation mutuelles créées par une relation; deuxièmement, les

¹ « Miller and Stiver (1997) illustrate how this theory of high-quality connection works. Psychological growth occurs in mutually empathic interactions, where both people engage with authentic thoughts, feelings, and responses. Through this process they experience mutual empowerment, which is characterized as a feeling of zest, effectiveness of the other person, greater knowledge, sense of worth, and a desire for more connection. The connection becomes a micro-context that fosters growth and development" (p. 272).

théories de l'attachement auraient démontré que l'interrelation et les réseaux sont au cœur de la santé des individus, de leur développement et du sens qu'ils donnent à leur vie; troisièmement, le remous humain est conditionné par le besoin de chacun d'être relié aux autres par des interactions fréquentes et une prévenance envers soi constante.

Les relations de haute qualité permettent d'étendre la connaissance de soi, de ses proches et du monde. Quand l'empathie et l'émancipation mutuelles caractérisent un rapport, les partenaires construisent ou approfondissent leurs propres pensées et sentiments, partageant une nouvelle compréhension des choses (Miller & Stiver, 1997, dans Dutton et Heaphy, 2003, p. 273).

2.2.1.3. Mutualiser l'apprentissage

La somme des réflexions et observations faites sur le tutorat conçu selon une approche où l'échange passe pour interactif a évidemment amené à proposer des méthodes où l'on pourrait mutualiser l'apprentissage. Conséquemment, la mutualité est imprimée en filigrane de toutes ces démarches. Ainsi, King (1997) nous révèle qu'il est plus efficace d'asseoir le tutorat sur une structure d'intervention que de le laisser sans cadres. Une interaction qui serait tendue vers un échange mutuel d'idées, d'explications, de justifications, de questionnements, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et de concertations de tout ordre de haut niveau serait nettement plus fonctionnelle pour ce qui est de la construction de nouveaux apprentissages qu'un échange où on abandonne aux individus le loisir de s'entretenir librement sur le mode de la conversation informelle (King citant les idées de Noddings, 1989 ; Tudge, 1990 ; Vygotsky, 1978, p. 224).

Par contre, l'excès est déconseillé : il faut éviter de surstructurer les discussions.

« L'interaction entre les apprenants peut être structurée sans contraindre la discussion

et la réflexion et, par conséquent, l'apprentissage » (p. 226). Faisant référence à Cohen (1994) l'auteure dit que la sur-structuration de l'interaction peut entraver la recherche de solutions, mais que d'un autre côté, quand l'interaction entre les pairs n'est pas structurée, les étudiants ont tendance à limiter leurs échanges sur le concret et à s'en tenir au niveau du connu dans le partage de connaissances (p. 226).

More specifically, without some form of external guidance, students generally do not elaborate on material (Britton, Van Dusen, Glynn, & Hemphill, 1990; Pressley, Symons, McDaniel, Snyder, & Turnure, 1988; Spires, Donley, & Penrose, 1990), do not ask thought-provoking questions during discussion (King, 1989, 1994c), do not spontaneously activate and use their relevant prior knowledge (Pressley, McDaniel, Turnure, Wood, & Ahmad, 1987), or do not solve problems in an abstract, planful manner (Vedder, 1985; Webb, Ender, & Lewis, 1986). » (p. 226)

Cette structuration de l'interaction devrait, selon l'auteure, être dosée de manière à maintenir l'équilibre entre encadrement et autonomie. Il est indispensable que l'activité soit suffisamment systématisée pour assurer un échange adéquat d'idées, mais assez ouverte en même temps pour laisser les étudiants libres de suivre leurs propres processus de pensée. (p. 226)

Pour arriver à cet équilibre, on peut s'interroger à savoir ce qui peut constituer un bon entraînement susceptible d'arriver à la mutualité dans le tutorat. King (1997) propose une démarche basée sur une synthèse de nombreuses recherches des actes à poser pour voir un tutorat réussi :

1. Assurer une « *Supportive communication* » (p. 224-225)¹ où le tuteur doit écouter attentivement et laisser le temps au tutoré de réfléchir. De plus, il doit donner une rétroaction juste et motivante.
2. Fournir une « *Elaborated explanation* » (p. 225)², car il y aurait avantage à fournir des explications. En effet, il est démontré que la réussite est améliorée pour les étudiants qui jouissent d'explications. Expliquer quelque chose à quelqu'un d'autre nécessite souvent de l'explicateur un questionnement sur le sujet, le matériel et les moyens permettant de relier à la connaissance ou à l'expérience préalable, de traduire en termes familiers et de générer de nouveaux exemples. De plus, en terme de mutualité dans le tutorat, expliquer améliore la compréhension de la personne qui reçoit l'explication, mais aussi celle de « l'explicateur », car elle l'oblige à clarifier les concepts, les approfondir, les évaluer, et par le fait même, de modifier sa propre connaissance d'une notion.
3. Savoir répondre à un questionnement par une question amenant à progresser vers la réponse (p. 225-226)³. King parle de privilégier l'approche indirecte au fait de donner les réponses aux problèmes. Devant des difficultés ou une mauvaise maîtrise d'un concept,

¹ Recherches citées : (Gibbs, 1987; Johnson, Johnson, & Holubec, 1986; Webb & Farivar, 1994), Fitch (1990), Kuti et al, (1992), Graesser & Person (1994), Rowe (1986).

² Recherches citées : Webb's (1989), Bargh & Schul (1980), Chi & VanLehn (1991).

³ Études citées : Lepper et al. (1990), Graesser and Person (1994), (Collins, Brown, & Larkin, 1980; Schank, 1986; Sternberg, 1987), (Davey & McBride, 1986; King, 1989, 1994c; Singer & Donlan, 1982). (King & Rosenshine, 1993).

il apparaît nettement plus efficace de poser des questions 1) qui laissent entrevoir l'erreur, 2) qui suggèrent une direction potentielle à prendre et 3) qui induisent une réflexion renouvelée.

À partir de ces bases théoriques, elle-même propose sa méthode dans une organisation du tutorat où les partenaires participent sur un pied d'égalité, s'échangent le rôle de tuteur et tutoré, favorisent une verbalisation alternée favorable aux deux pairs. L'auteur affirme qu'alors les partenaires partagent la charge cognitive et que le processus de tutorat est caractérisé par l'assistance mutuelle et l'apprentissage mutuel.

À titre de complément d'information, précisons que sa démarche de questionnement se répartit en 5 séquences :

1) Les questions autour de connaissances : « "What does ... mean?' and "Describe ... in your own words." » (p. 229).

2) Les questions d'approfondissement « "I don't understand. What do you mean by that?'and "Tell me more about" » (p. 229).

3) Les questions suscitant la réflexion : « If the tutee displays misconceptions, gaps in understanding, or errors in reasoning, the tutor can use probing questions to lead the student to repair those cognitive deficits » (p. 229-230).

4) Les questions de mise en doute « "Have you thought about.. . ?' and "How can ...help you?" » (p. 230).

5) Les questions métacognitives : « "What is the difference between ... and ... ?' and "What do you think would happen to ... if ... happened?" » (p. 230).

Bref, au moment où les deux intéressés participent pareillement à l'intérieur du système d'interaction structurée proposé par l'auteur, et que chacun prend le leadership du tutorat, la synergie devient la norme. « Using these structured reciprocal roles is intended to promote mutuality in the tutoring process and provide equivalent opportunity for partners to engage in the various cognitive and metacognitive activities afforded by the structure of the tutoring model. » (p. 226)

L'auteure parle d'assistance et d'apprentissage mutuels et aussi de reconstruction de nouvelles connaissances à partir d'un matériel donné en collaboration, de « give-and-take » et d'échange transactif (« When such reciprocity and interdependence of interaction exists and the scaffolding and guidance are mutual, the process of thinking and learning can be said to be "transactive" in nature [cf. "transactive memory," Wegner, 1986; Wegner, Erber, & Raymond, 1991]. ») Dans un autre article, King (1998, p. 60) décrit cette relation transactive en disant que les pairs délibèrent en partenariat. Les habiletés et la réflexion pour accomplir une tâche sont réparties entre chacun.

L'apprentissage est géré par les pairs eux-mêmes : chacun dépend de l'autre pour choisir le contenu et la procédure d'acquisition. Dans un tel partenariat, l'appropriation des habiletés, des significations, du savoir devient une appropriation mutuelle. Les raisonnements et le cheminement sont conjoints. Cette mutualité dans l'interaction entre les activités d'apprentissage, et les résultats particuliers dans le cadre d'un collectif cognitif sont transactives par nature.

Fantuzzo et ses associés ont mis de l'avant ce qu'ils nomment la *reciprocal peer-tutoring strategy* (Fantuzzo et coll., 1989), qui se veut une méthode de mutualisation de l'apprentissage. Se basant sur des études, qui étaient récentes à leur époque, le groupe

a retenu que les stratégies d'assistance mutuelle se montraient bénéfiques tout autant pour le tuteur que pour le tutoré. Ils ont aussi réalisé que le manque de support social et le sentiment d'isolement créaient un stress peu propice à l'apprentissage, et une impression d'insatisfaction importante pouvant mener à l'abandon. On a découvert que le renforcement social jouait un rôle significatif dans la réussite, et qu'il réduisait les conséquences néfastes du stress. De plus, il a été admis que l'équité et la réciprocité se présentaient comme des facteurs-clés dans la création et le maintien du réseau d'appui. (p. 173) Leur méthode ressemble à celle décrite plus longuement précédemment : on structure des dyades autour du concept de tutorat à rôles alternés, où chacun bénéficie de l'assistance mutuelle (p. 173). Les études ont démontré que cette stratégie d'apprentissage a donné lieu à de grandes améliorations dans les gains cognitifs, a permis d'abaisser les niveaux de détresse subjective et d'élever la sensation de satisfaction des apprenants.

La mutualité apparaît donc à ce stade comme autre chose qu'un mouvement humain basé sur une émotion partagée, mais devient, sous le regard de certains psychopédagogues, un ensemble de stratégies assemblées en des méthodes que l'on dit efficaces.

2.2.1.4. Effets négatifs de la mutualité

Toute cette attention que l'on porte à la « socialisation » de l'apprentissage ressemble parfois à un appel à promouvoir une éducation constructiviste, basée sur la co-construction et la mutualité. Cependant, elle comporte aussi son lot de dangers, que certains auteurs ont mis en évidence.

Sangin et al (2011) rappellent un corpus bien établi affirmant que réaliser des études en collaboration est plus efficace que de manière solitaire, et que les bénéfices de cette approche coopérative reposent principalement sur la qualité de l'interaction durant cette collaboration. L'apprentissage coopératif possède une valeur ajoutée quand les partenaires construisent activement leurs apprentissages au fil des processus sociocognitifs. Cette démarche peut être entravée si les apprenants optent pour des consensus rapides au détriment de la co-construction basée sur la contribution de chacun et le partage des conceptions réciproques d'un problème. En effet, ceux-ci suivent rarement une séquence adéquate de résolution de problème et adoptent la première solution qui se présente. Ils ont tendance à digresser, à simplifier à outrance et à s'orienter vers ce qui exigera d'eux un effort minimal dans une tâche d'apprentissage en collaboration. D'évidence, cet exercice requiert des processus cognitifs et sociaux complexes : l'utilisation active des connaissances antérieures, la transformation en profondeur de l'information nouvelle, et l'engagement social diligent. Or, pour communiquer efficacement, et s'engager activement dans la construction d'apprentissages mutuels, les pairs doivent saisir l'étendue des connaissances et de la compréhension de leurs partenaires. Si cela représente quelque chose de relativement simple en présence des partenaires, en formation à distance, par contre, cette perception juste de son pair demeure plus difficile. Certains d'entre eux s'égarent dans une fausse estimation de leur niveau de connaissances comme dans celui de leur pair.

It has been shown that learners have a tendency to be subject to an illusion of comprehension (Brown, 1987; Maki & Berry, 1984; Renkl, 1997) or an illusion of competence (Koriat & Bjork, 2005). [...] Therefore, even collaborative learning is not an effective method if colearners are merely motivated to "satisfice" a shallow knowledge, characterized by potential false beliefs. (p. 1065)

Cet état de fait aboutit à ce que l'auteur cite comme une *illusion de mutualité* (Krauss & Fussel, 1991; Nickerson, 1999) où chacun a une opinion biaisée de sa capacité à juger du niveau de connaissances et de compréhension des autres (p. 1060).

Parr et Townsend (2002), pour leur part, rappellent qu'il est important de ne pas oublier que l'influence négative que peuvent engendrer certains pairs. Par exemple, deux étudiants peu appareillés, tel un qui serait avancé dans ses études apparié à un autre en début de cheminement, peuvent former un réseau qui ne visera pas les mêmes buts. Wentzel (1989, (dans Parr et Townsend [2002], p. 408-409) et Finders (1997, dans Parr et Townsend [2002], p. 408-409) arrivent au résultat que les étudiants en fin de parcours présentent des visées stratégiques et sociales semblables entre eux. Par contre, ceux qui amorcent leur parcours font preuve d'une position vis-à-vis de la réussite sociale et d'allégeances souvent divergentes : ils peuvent chercher à résister à l'autorité, et se montrer peu engagés dans leurs apprentissages académiques. Covington (Covington, 1987; Covington & Beery, 1976) a fait valoir que, dans une tentative pour protéger leur estime de soi, ce type d'élèves peut concentrer ses efforts à perturber les cours, comportements qui les font paraître « intelligents » aux yeux de leurs pairs, mais qui font peu pour les aider dans leurs apprentissages. Leur succès peut augmenter leur sentiment d'inadéquation vis-à-vis de l'institution et conduire à la formation de groupes d'alter ego habités par le même sentiment, se renforçant les uns les autres, les menant à s'engager toujours moins dans leur formation (Covington [1987], dans Parr et Townsend [2002], p. 408-409).

Les auteurs concluent que même si les résultats d'apprentissages effectués dans des contextes de coopération permettent en général de parler de co-construction, il est

inutile de les mettre en place si la réciprocité des interactions n'existe pas. Ainsi est-ce le cas lorsque les responsabilités des tâches sont « détenues » par certains membres du groupe, ou quand certains d'entre eux dirigent et que d'autres suivent passivement (p. 409-410).

Bien entendu, nous vagabondons ici, dans cette dernière démonstration, à l'enseignement coopératif en classe, et cela nous éloigne un peu l'objectif de recherche à propos de la mutualité. Ce détour voulait surtout montrer que si elle peut exercer une influence déterminante dans le sens de la mutualisation du savoir, elle peut tout aussi bien plomber une démarche, selon les pairages et les individus (à condition que l'on conçoive que la mutualité puisse exister en climat perturbé...).

Les prochaines pages, quant à elles, chercheront à en définir, de manière toutefois moins approfondie qu'en éducation, les contours dans plusieurs domaines de l'activité humaine.

2.2.2. La mutualité en psychologie

La psychologie est une discipline où le terme mutualité revient régulièrement. On le retrouve même en psychologie industrielle, dans le « contrat psychologique »...

Néanmoins, afin de resserrer notre propos, nous nous en tiendrons à des domaines restreints de cette spécialité, au moment où on y traite du tutorat, du développement personnel et interpersonnel.

2.2.2.1. Dans le tutorat

Hess et Walfish (2001, p. 107) parlent du tutorat qui peut être proposé afin de favoriser les carrières en psychologie. En définissant les rôles et avantages du tuteur, les auteurs affirment que la relation tutorale est caractérisée par la mutualité, la complétude et la

cohérence d'où découleront le respect, la confiance, la constance, la souplesse, l'ouverture d'esprit, l'intimité, l'interaction fréquente et l'apparition de perspectives plus larges.

O'Neil et Wrightsman (2001) pour leur part, s'intéressant aux variables influençant le tutorat, soutiennent qu'au cœur de la relation tutorale réussie se trouvent la mutualité et la complétude (« comprehensiveness »). Ils formulent quatre facteurs prépondérants initiaux — les rôles, la personnalité, l'environnement et les variables diverses (p. 117) — et analysent les sources de fluctuation autour des paramètres de la mutualité, de la complétude, de la cohérence et des sensibilités variées. Dans leurs recommandations, ils suggèrent que les étudiants et les facultés discutent des éléments du tutorat agissant positivement sur celui-ci. On devrait principalement s'attarder à la mutualité, à la complétude et se montrer sensible à la diversité, facteurs qui permettraient d'augmenter la cohérence, l'approfondissement de la pensée, l'élargissement des horizons et la qualité de la relation (p. 125). Les auteurs affirment que les facultés peuvent induire la mutualité et la complétude en tenant compte plus activement de l'opinion des tutorés, et de leur orientation de carrière.

Dans les deux paragraphes précédents, on considère la mutualité comme un appui à la fonction tutorale, mais aucune définition claire ne vient l'étayer. Baker (1999), quant à lui, circonscrit plus précisément la notion en abordant l'idée du dialogue véritable. Il soutient que, dans une relation mutuelle, existe un authentique engagement à connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté ». Donc, la mutualité requiert la disponibilité à explorer des sujets qui semblent importants pour l'autre, à faire preuve

d'écoute active et à utiliser sa capacité à se représenter de manière concrète l'expérience de ses tiers.

2.2.2.2. La mutualité et le développement personnel

Clawson (1980) dans Hardcastle (1998, p. 202) affirme que les concepts de complétude (« comprehensivness ») et de mutualité permettent de distinguer une relation significative des autres. La complétude réfère à la nature globale du rapport. Cela signifie que le tuteur ne voit pas son tutoré selon une dimension unique : son travail, son développement intellectuel, sa vie et sa croissance spirituelle, tous les aspects de leur interaction contribuent à l'intégrité des tutorés et sont donc source de préoccupation pour leurs tuteurs. Pour Clawson, la mutualité s'harmonise avec le besoin qu'une relation soit choisie, valorisée et chaudement souhaitée par le tutoré et le tuteur. Cette dernière se nourrit de niveaux élevés de respect, de confiance et d'affection partagés — ce qui concourt à un engagement mutuel dans le rapprochement.

2.2.2.3. La mutualité et l'interdépendance des relations personnelles

Drigotas et al/ (1999, p. 393) traitent de la mutualité dans une relation de couple. En se basant sur les caractères de cette triple association que sont l'engagement, la vulnérabilité et la puissance de l'entreprise commune, ils proposent trois indices d'une filiation prévisible entre la mutualité et le bien-être. Tout d'abord, son existence implique l'équilibre du pouvoir afin d'éviter l'exploitation de l'un par l'autre. Deuxièmement, le développement de la confiance repose en partie sur la mutualité (Holmes et Rempel, 1989), dans la mesure où cet engagement motive des actes favorisant la relation et renforçant la confiance du partenaire. Troisièmement, les expériences émotionnelles qui accompagnent la « nonmutualité » sont préjudiciables au bien-être du couple.

Pour les auteurs, l'engagement et la perception de ce répondant mutuel sont associés à un fonctionnement sain dans les relations. (p. 404)

2.2.2.4. Voix discordante...

Dans un autre ordre d'idées, les lignes qui suivent représentent un écart important au petit ronron actuel, grâce à un avis qui, s'il appuie la vision de bien-être induit par la mutualité, la réduit à une solution des « faibles ». Friedrich Nietzsche oppose le surhomme, habité par sa volonté de puissance, à la gent commune — commune, car, faite pour être dominée par lui (ou par eux). Voici un extrait choisi où il donne un avis sur la bienfaisance mutuelle :

En examinant les débuts du christianisme dans le monde romain, on découvre des associations de secours mutuel pour l'assistance aux pauvres et aux malades, pour l'enterrement des morts : elles sont nées dans les couches les plus basses de la société de l'époque, où l'on cultivait consciemment ce moyen capital contre la dépression, c'est-à-dire la petite joie de bienfaisance mutuelle, — peut-être était-ce alors quelque chose de nouveau, une véritable découverte? La "volonté de mutualité" qui naît ainsi, volonté de former des troupes, des "communautés", des "cénacles", est vouée à faire réapparaître avec une force toute nouvelle la volonté de puissance qu'elle n'avait fait que réanimer : la *formation des troupes* est un progrès essentiel et une victoire dans la lutte contre la dépression. La croissance de la communauté fortifie aussi dans l'individu un renouveau d'intérêt qui le purge souvent de ce qu'il y a de plus personnel dans son découragement, son dégoût de lui-même [...]. Ne l'oublions pas : par nécessité naturelle les forts ont tendance à *se séparer* autant que les faibles ont tendance à *s'unir*, si les uns s'associent ce n'est qu'en vue d'une action agressive commune, d'une satisfaction commune de leur volonté de puissance et non sans avoir à surmonter individuellement de grandes répugnances; les faibles au contraire, en s'associant prennent plaisir à cette association — leur instinct est ainsi satisfait tout autant que l'instinct des maîtres-nés (c'est-à-dire les hommes fauves solitaires) est au fond irrité et inquiet par l'organisation. (Nietzsche, 1887, p. 162-163)

Comme annoncé, voici une pensée fort éloignée de la monologie co-fusionnelle actuelle en éducation... Bien entendu, cette voie (cette voix ?) ne peut fournir d'outil théorique dans le cadre du présent projet de recherche, mais il est certainement salutaire de ne

pas perdre de vue que l'apport du constructivisme dont participe ce mémoire ne représente qu'une vision des rapports humains, momentanée dans l'histoire.

« L'extravagance » citée précédemment, tout de même assise sur une œuvre très étudiée de nos jours, en figure une autre...

2.2.3. La mutualité en affaires

Papageorgiou (2003, p. 1142-1143) traite de la mutualité dans le marketing relationnel¹ (« relationship marketing »). Pour elle, dans le passé, on concentrait ses énergies autour des idées de confiance et d'engagement tandis que de nos jours, on doit considérer la mutualité comme sa pièce maîtresse. On ne peut en faire l'économie dans la relation avec le consommateur, qui risque de se montrer infidèle à la marque s'il pense qu'il ne reçoit pas une valeur ajoutée en restant lié celle-ci. Cela semble aussi vrai dans le cas des associations d'affaires, où deux entités commerciales unissent leurs efforts. Quand on s'engage dans ce type de partenariat, on doit avoir pour objectif de travailler mutuellement à engendrer de la valeur.

Dans cette perspective, la mutualité présuppose que les deux collaborateurs voient la valeur ajoutée que ce pacte peut apporter. Un des buts du marketing relationnel est d'établir, de maintenir et d'améliorer les relations avec les clients à profit, afin que les cibles commerciales de chacun soient satisfaites. Le rapport entre la mutualité et le marketing relationnel peut être compris comme une mise en commun de ressources de

¹ Le terme « marketing relationnel » vient de l'anglais « relationship marketing ». Le marketing relationnel vise à créer et animer une « relation » entre une marque et son marché cible.
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Marketing_relationnel]

la part de deux partenaires d'affaires qui partagent certains intérêts et objectifs, tout en tolérant que d'autres puissent diverger.

Comme le marketing relationnel vise à assurer une relation à long terme avec le consommateur, la mutualité est envisagée comme l'ingrédient essentiel unissant les partenaires d'affaires à œuvrer à perpétuer cette communauté d'intérêts et d'objectifs.

La « personnalité » de la relation peut être décrite selon un modèle mutuel rassemblant la performance, les perceptions et les attitudes (Svensson, 2002, cité dans Papageorgiou, 2003, p. 1143). Le CEO de Whirlpool Quality Express dit à ce sujet que vous devez endosser les buts et les aspirations de vos partenaires, vous devez vous montrer consentant à oublier votre identité : vous perdez votre singularité, mais vous grandissez avec eux (Lambert, Emmelhainz and Gardner 1996 p. 6, cité dans Papageorgiou, 2003, p. 1143). Cette opinion illustre l'étendue de la signification de la mutualité en affaires.

Par la suite, l'auteur propose une constellation de notions autour du concept : l'engagement, la confiance, la loyauté, la communication, la dépendance, l'opportunisme.

Pour résumer, on peut voir que la confiance et l'engagement s'insèrent au cœur d'une relation d'affaires, ceux-ci permettant de se rendre jusqu'à la mutualité. Avec elle, s'établissent et doivent se maintenir la loyauté, la communication, et la dépendance (dans le sens de la sécurité qu'apporte le fait d'être épaulé dans une entreprise). Un dernier terme s'ajoute à cette topologie, il s'agit de l'opportunisme, en tant qu'attitude contreproductive. Assurément, si une des parties perçoit que l'autre agit de manière

intéressée pour son profit personnel, la gratuité mutuelle s'éteint, et cela engendrera des effets négatifs sur la relation. (p. 1143).

Ce détour par un domaine plutôt distant de la pédagogie se voulait une tentative pour cerner notre mot-clé à partir d'une vision distincte, où il serait étayé de manière plus ouverte. Dans cet esprit, terminons ce tour d'horizon à l'aide d'un autre secteur à l'orbite éloignée de l'éducation : le management.

2.2.4. La mutualité et le management

Kram et Isabella (1985) se sont préoccupées du tutorat dans le milieu du travail. Elles ont mené des entrevues auprès de 25 groupes de pairs, et elles en viennent à la conclusion qu'un pairage où le degré de mutualité permet à chacun de jouer le rôle du donneur puis du receveur développe la volonté de devenir compétent et responsable. L'apprenant se cultive une identité en tant qu'expert. Ces associations participatives durent nettement plus longtemps que les relations habituelles entre pairs, et persistent sur d'aussi longues échéances que 20 à 30 ans.

Higgins et Kram (2001), dans un article se voulant une réflexion sur les multiples sources à partir desquelles les individus reçoivent de l'aide sous forme de tutorat dans leur carrière, pensent qu'on devra reconsidérer celui-ci (« reconceptualization of mentoring is needed », p. 281). Selon elles, il existe tout un réseau procurant du soutien à des moments précis, que ce soit de la part de pairs, de celle de la famille, ou encore, de membres de la communauté et même, de gens plus élevés dans la hiérarchie. L'appui dont chacun peut jouir au fil de ses activités amène les auteures à déduire que les compétences sociales deviennent déterminantes : sans la propension à l'empathie et la capacité à gérer les conflits, la réponse à ses demandes d'assistance peut être

contrecarrée avant qu'un haut niveau de confiance et de mutualité s'installe. En plus, la faculté de rester centré sur ses impératifs demeure vitale, sinon le tutoré ne sera pas à même d'instaurer de filiations qui répondront à ses aspirations développementales. En l'absence de ces habiletés, le tutoré peut rechercher de l'aide, mais la faible qualité des liens établis rend peu probables la mutualité et la réciprocité si caractéristiques des relations solides. (p. 276-277)

2.2.5. Conclusion de la partie mutualité

En conclusion, on remarque que très peu d'auteurs dans tout ce qui s'est donné à lire précédemment se sont risqués à définir la mutualité. On parle de ses conditions d'existence, de sa finitude, on l'associe à l'empathie aussi, et on aurait découvert qu'elle devient cruciale dans une démarche d'apprentissage sous forme coopérative, mais il n'a pas paru indispensable de la caractériser, d'en exprimer l'essence. Tout semble se passer comme si on en avait une perception intuitive suffisante permettant d'éviter la servitude d'en saisir l'acception dans son entièreté.

En dépit de cette vacance, il est possible de suivre plusieurs voies pour remplir les vides. Ainsi, Musanti (2004) voit la mutualité comme un engagement et une interaction réussis entre des partenaires. Elle se ferait jour à partir d'une véritable volonté à aller à la rencontre de l'autre, à le connaître de son point de vue, à se mettre à sa place; elle correspondrait en fait à une disponibilité à explorer de manière sincère et palpable ce qui captive un partenaire (Baker, 1999). La mutualité se perçoit donc comme un mode de relation, un acte partagé où chacun s'implique le plus totalement qu'il en est capable (Miller et Stiver, 1997).

La condition préalable à son apparition se centre autour de la notion de risque, où, après s'être étudiés un certain temps, mutuellement, des partenaires osent le don (Healy et Welchert, 1990) sans attendre de retour immédiat, ni qu'il n'y ait eu convention d'échange. Cette étape franchie, on pourrait dire que la mutualité s'inscrit en filigrane dans le potentiel relationnel entre les êtres, subordonnée à leur sensibilité et à leur générosité (Dutton et Heaphy, 2003). Cette interrelation nécessite un équilibre du pouvoir entre les partenaires (Drigotas et al., 1999), qui existera de manière d'autant plus réussie qu'elle aura été choisie et souhaitée (Clawson, 1980). Ce rapprochement mutuel se maintient par la loyauté, la communication, et le sentiment d'être plus fort à deux; bien entendu, tout en percevant la profitabilité de la relation (Papageorgiou, 2003).

Cependant, on ne peut complètement balayer sous le tapis le fait que ce « plus fort à deux », est totalement réduit à néant par Nietzsche qui pense que la mutualité est l'arme des « faibles », en cela qu'elle signifie l'union des « médiocres ». Sa position pourrait nous amener à nous demander ce qu'est une force réelle et, par le fait même, ce qu'est un apprentissage réel, sinon le « surapprentissage » solitaire du surhomme... Pour être attirant, ce thème nous amènerait trop loin de ce mémoire pour nous aventurer sur ces questions. Il nous faudra donc nous contenter de la réalité communément admise actuellement...

Donc, pour revenir au « médiocre » monde des affaires, on peut dire que, concrètement, ce rapport (plus forts à deux) s'organise à plus forte raison facilement si les associés partagent des intérêts et des objectifs communs — sans que l'exclusivité soit requise sur l'ensemble des activités de chacun (Papageorgiou, 2003). Ce travail collaboratif

exige aussi la générosité de permettre que chacun des partenaires prenne la conduite des opérations à tour de rôle (King, 1997); alors, chacun deviendra successivement tuteur et tutoré (King, 1997), le donneur puis le receveur (Kram et Isabella, 1985), créant ainsi une interdépendance mutuelle qui instaurera un statut égalitaire entre les pairs (King, 1997).

Pour qu'un tel niveau de partage existe, il faut bien entendu des compétences sociales, comme l'empathie, ou la capacité de gérer les conflits potentiels afin que nos demandes d'aide trouvent une oreille réceptive (Higgins et Kram, 2001).

De glisser le mot empathie dans le paragraphe précédent, nous amène à réaliser que la mutualité lui est souvent associée. Ensemble, elles favorisent la création d'une relation authentique (Jordan, 1997), car elles constituent le noyau dur des conditions prééminentes à toute unité (Beyen et al, 2002); elles jouent le rôle de génératrices de croissance et d'activité, de santé et de développement (Dutton et Heaphy, 2003). En somme, l'empathie et la mutualité engendrent le bien-être (Drigotas et all, 1999).

De ce premier tour d'horizon, on peut d'abord déduire que l'amitié incarnera l'aboutissement le plus accompli qui permettra de reconnaître l'importance qu'a prise la mutualité entre des individus (Beyene et all, 2002).

Nonobstant toute cette humanité fleurie décrite plus haut, il faut prendre conscience toutefois qu'il y a des moments où la mutualité, quand elle est chimérique, inauthentique, voire inexistante, peut devenir douloureuse ou stérile. Ainsi, dans certaines relations, par exemple, dans le couple, à l'heure où elle n'est pas au rendez-vous, l'expérience se pare d'une tournure affligeante : elle occasionne de la culpabilité, de l'irritation et du ressentiment (Drigotas et all, 1999). Dans une relation d'affaires, si la

mutualité a un côté fabriqué, si l'un des partenaires fait preuve d'égoïsme, ou s'en tient à un lien utilitariste, tourné vers son profit personnel, celle-ci s'éteint (Papageorgiou, 2003).

Il existe aussi ce que certains auteurs ont nommé l'illusion de la mutualité (Krauss et Fussel, 1991 ; Nickerson, 1999). On verrait ce phénomène se développer au moment où un tuteur évalue mal l'étendue du savoir d'un pair, ou encore son propre bagage d'acquis ou, le plus souvent, les deux (Parr et Townsend, 2002). De plus, elle ne tolère pas un statut fictif : elle doit être engagée ou elle n'apporte rien; on peut même se demander si elle peut en garder le nom. Ainsi en est-il de l'approche coopérative, au cœur de la formule constructiviste, qui peut être édulcorée par une mutualité où les partenaires se contentent de consensus superficiels, évitant de s'investir dans une co-construction efficace (Sangin et al, 2011).

De plus, dans une situation où il y a déséquilibre entre les pairs, l'influence des individus en difficulté peut saboter le travail : résistance à l'autorité, implication négligeable dans l'apprentissage, perturbation des cours, etc. (Parr et Townsend, 2002) Ceci peut même conduire à la formation de groupes de pairs, endossant un type de comportement peu favorable à l'apprentissage (Covington, 1987).

Néanmoins, il est reconnu que la mutualité dans l'apprentissage reste irremplaçable et, en général, optimise les acquisitions (Beyene et al, 2002). Il s'agit de trouver un point d'équilibre où on instaure des méthodes orientées, sans sombrer dans le dirigisme, de manière à favoriser les échanges et le questionnement qui permettront l'appropriation conjointe d'une expertise, du sens et du savoir (King, 1997).

La mutualité, qui est vue par certains comme un investissement à risque, peut apporter des dividendes évidents. Elle représente un outil de délivrance et d'adaptation (Beyene et al, 2002), elle est inhérente à une relation de haute qualité (Dutton et Heaphy, 2003), elle débouche sur un tutorat abouti (O'Neil et Wrightsman, 2001), elle conduit à une nouvelle compréhension des choses (Miller et Stiver, 1997), elle motive les gestes utiles à soutenir l'interdépendance et elle renforce la confiance du partenaire (Drigotas et al, 1999) ; pour tout dire, elle se présente comme la caractéristique propre des relations solides (Higgins et Kram, 2001). Elle est appréciée comme le nœud unissant autour d'une communauté d'intérêts (Papageorgiou, 2003) et, comme elle est transactive (King, 1997), d'elle découleront l'ouverture d'esprit, le respect, la confiance, l'affection, et l'intimité et, ultimement, l'amitié.

Cette tentative de cerner la mutualité resterait incomplète si on esquivait l'étude du mot réciprocité qui, comme cela a été dit plus haut, lui est souvent associé de manière synonymique. À la suite, nous verrons ce que l'on peut retenir de ce terme pour parachever le portrait du premier, puis nous opterons pour un choix raisonné.

2.3. La réciprocité

Les prochaines pages, qui s'intéressent à la réciprocité, sont basées presque uniquement sur deux documents rédigés par Jérôme Éneau : sa thèse de doctorat publiée en 2003 et un article paru en 2005, dans les actes d'un colloque. Éneau y réalise un tour d'horizon fort complet des écrits sur le sujet. De plus, ces deux textes traitent de l'apport de la réciprocité dans l'autoformation : son discours côtoie donc de manière rapprochée la formation à distance.

Comme il le précise, l'apparition du thème de la réciprocité dans la littérature francophone n'a conduit jusqu'à maintenant (en 2005) qu'à très peu de publications autour de cette question et, dans les parutions anglophones, le couplage des mots *reciprocity* et *autonomy* n'aboutit qu'à des travaux sur l'apprentissage des langues. Ses essais avec d'autres conjonctions de concepts n'ont pas plus mené à trouver plus de renvois rejoignant son propos. Il a donc dû effectuer un survol plus général, depuis les ouvrages actuels, en passant par l'éducation, bien sûr, mais aussi par la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, l'économie et la politique, pour enfin pouvoir proposer un cadre référentiel étayant l'idée centrale de sa thèse. Une fois ce cheminement accompli en sa compagnie, il restera à vérifier, à partir du tableau que les prochaines pages traceront, ce qui peut être ajouté au portrait de la mutualité déjà esquissé, à se demander si les termes sont équivalents, et sinon, à expliquer pourquoi le vocable *mutualité* trouvera grâce à nos yeux.

Tout d'abord, cependant, attardons-nous à suivre ce que Éneau a synthétisé du rapport à autrui en éducation, car c'est sur ce lien réussi ou non que s'assoit la réciprocité.

2.3.1. Les rapports de soi avec autrui

Éneau, parlant des aspects sociopédagogiques de l'autoformation, signale que c'est seulement à partir des années 80 que l'on commence à associer l'apprentissage autonome à l'apport possible que peut valoir l'interaction sociale. On aurait d'abord parlé de l'importance du contexte, travail mis de l'avant par Spear et Mocker (1984), et Danis et Tremblay (1985), en montrant que les opportunités apparaissant dans certaines circonstances influençaient l'apprentissage (Éneau, 2003, p. 14) : « les autodidactes saisissent toute occasion que le hasard peut leur offrir pour apprendre » (Danis et Tremblay, 1985, p. 429).

À partir des années 90, avec le développement des recherches sur l'autoformation en milieu professionnel, l'idée que l'on se faisait du contexte s'est précisée et la portée qu'il a prise a occupé l'avant-scène, ce qui a permis d'affirmer que « l'individu et l'environnement constituent des “déterminismes réciproques de l'acte d'apprendre [Tremblay et Foucher 1992]” » (*Ibidem*, p. 15-16).

En Amérique du Nord, la formation des adultes s'est tournée vers la formation en collectifs : au Québec, on a parlé de groupes de codéveloppement professionnel; en France, des travaux ont été réalisés sur les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs; néanmoins, « ce rôle d'autrui, souvent mentionné, a rarement été exploré de façon approfondie » (*Ibidem*, p. 16). Pourtant, comme l'auteur le constate, à la suite d'Alava ([2000], p. 15) : l'apprentissage autonome demeure dépendant de la présence d'autrui, et des interactions existantes.

Éneau décrit l'évolution de la recherche quant au rapport à l'autre en formation en se servant du parcours de Moisan (1995, 2000, 2002) à propos des contextes organisationnels : les préoccupations sont passées de la dimension collective de l'autoformation — à travers différentes « figures organisationnelles » — au rapport lui-même d'échange entre les pairs dans un processus d'autoformation, donc à la relation de soi avec autrui et avec les ressources de l'environnement. Corollairement, l'intérêt s'est porté sur les interactions entre collaborateurs plutôt que de se centrer sur l'individu. (*Ibidem*, p. 16)

La question de l'autre dans l'apprentissage s'est posée de manière importante dans les nouveaux dispositifs de formation qui voient le jour sous l'influence du constructivisme. Coformation, coopération, collaboration, communautés de travail : nombre d'essais et

d'ajustements qui amènent les chercheurs à s'interroger sur la nature de ces regroupements et sur celle des interactions qui s'y jouent. Se basant sur les travaux de certains sociologues, on se rend compte que les mises en place de réseaux d'entraide ressortissent en même temps au réseau social et à la communauté. Les apprenants y seraient culturellement et identitairement proches, partageraient des valeurs et des référentiels socioculturels communs, l'initiative de l'amorçage d'un groupe appartiendrait à quelques participants motivés ; de plus, ces collectifs ne s'en tiennent pas à l'exclusivité et s'ouvriraient vers l'extérieur quand le besoin s'en fait sentir. On constate aussi que les apprenants ne viennent pas seulement trouver des réponses à des problèmes spécifiques, mais que les dimensions socio-affectives et socio-cognitives y prennent également une place prépondérante. Ces caractéristiques créent un magma aux formes floues où de multiples participants apportent de l'information (ressources privées : amis, famille), où les acteurs de l'accompagnement apparaissent disparates et leurs rôles diversifiés, et où les interactions sont la plupart du temps informelles.

Au milieu de cette ramification complexe, on observe de plus que les rapports de confiance se présentent comme l'élément clé de la construction d'un système relationnel d'entraide. Une des conclusions que tire Éneau de cet amalgame difficile à cerner se pose en ces termes : « la question de la confiance qui se noue dans les relations à distance semble donc cruciale à la fois pour l'apprentissage, mais aussi pour le développement de l'autonomie des acteurs (*Ibidem*, p. 97). »

2.3.2. Approche pluridisciplinaire de la notion de réciprocité

Avant de toucher à la notion de réciprocité en éducation, un court tour d'horizon permettra de fournir un sens élargi de ce concept. À l'époque actuelle, les principales recherches sur le sujet appartiennent au domaine de la sociologie, à dominante

philosophique, anthropologique, économique et politique. Nous suivrons Éneau dans son exposé et, avec lui, éliminerons de nos préoccupations certains secteurs trop spécifiques comme la réciprocité en religion ou dans les traités internationaux ou encore, dans les transferts intergénérationnels.

2.3.2.1. Horizon philosophique de la réciprocité

« Pour les philosophes, cette notion de réciprocité serait “transhistorique”, dans la mesure où l’on retrouve le phénomène de don/contre-don et la triple obligation sociale de “donner-recevoir-rendre”, mise au jour par Mauss (1968), dans toutes les sociétés » (Éneau, 2005, p. 6). Dans toutes les sociétés, à toutes les époques, la loi de la Réciprocité règle les rapports humains — éthiquement parlant : « comment se construire, demande Ricoeur (1996) une “vie bonne, avec et par autrui, dans des institutions justes” (Éneau, 2005, p. 6-7) »; — dans ses devoirs envers les autres : respect, souci d’autrui et de soi, bienveillance, assistance, compassion; ou encore, — dans les rapports de justice : rapports d’égalité ou d’adéquation; afin que soit possible le vivre ensemble.

Conséquemment, le rapport à autrui occupe une place prépondérante dans la notion de réciprocité. Dans une relation interpersonnelle, celle-ci peut déboucher sur l’amour, mais, sans aller jusqu’à cette frontière, on peut considérer que, dès sa manifestation la plus simple, l’interaction entre individus doit répondre à l’impératif du respect. « Respect et estime vont d’ailleurs de pair : estimer l’autre nécessite en effet de se respecter et de s’estimer soi, car s’aimer soi-même, c’est pouvoir ensuite donner à autrui “la meilleure part” de soi (Éneau, 2003, p. 109). »

2.3.2.2. Horizon anthropologique de la réciprocité

La triple obligation de donner, de recevoir et de rendre, épine dorsale de la réciprocité, logerait au cœur du rapport social et incarnerait la cheville ouvrière de toute société.

« La réciprocité est alors envisagée comme une “forme archaïque de l’échange” (Ricoeur, 2004, cité par Éneau, 2005, p. 7), voire, par extension, comme le “siège de l’être social” (Temple, 1997, Ibidem). » Elle porte l’horizon des échanges bien au-delà des seuls points de vue de calcul ou d’intérêt. En effet, le don ne devrait pas être considéré comme une activité commerciale car, dans l’absolu, le vrai don n’exige pas de compensation équivalente : en conséquence, un don rendu ne représente pas un remboursement.

À l’origine des interactions et des contreparties sociales se trouverait la réciprocité, dans les sociétés primitives tout autant que dans les rapports sociaux actuels. Il s’agit du liant de tout échange, d’une obligation presque naturelle qui endosserait plusieurs fonctions, dont la régulation des liens sociaux, aussi bien pour ce qui est de son aspect matériel que de son point de vue symbolique favorisant la construction commune de sens.

Parmi les “matrices de réciprocité” relevées en anthropologie, à la suite des travaux de Mauss ou de Lévi-Strauss, les formes de réciprocité binaire (de personne à personne) et ternaire (impliquant plusieurs individus) expliqueraient, selon Temple (1997, 1998, 2000), comment, en rendant les acteurs interdépendants les uns des autres, la réciprocité permet aussi de générer les “valeurs particulières” de confiance, de responsabilité ou encore de justice. (Éneau, 2005, p. 7)

2.3.2.3. Horizon économique de la réciprocité

Du point de vue de l’économie, un peu comme cela a été relevé par les anthropologues, avec la réciprocité se présente le problème de la catégorie des éléments composant l’échange. Le don et le contre-don représentent plus que des actes marchands, la question de la nature de la dette se pose, avec elle, celle de l’intérêt et même de la

rationalité des acteurs dans une opération de cette espèce. Aviv et coll. (2005) le formulent autrement en affirmant que, pour développer la réciprocité, les apprenants ont à traverser un processus d'acceptation du risque, de la récompense et de la vraisemblance qui lui est inhérent.

Éneau (2003, p. 134), se référant à Cordonnier (1997) et à son dilemme du Prisonnier¹,

¹ « Deux suspects sont arrêtés et remis au juge d'instruction qui doit les confondre pour une affaire grave (un hold-up à main armée, par exemple). Mais on ne dispose d'aucune preuve contre eux. Tout juste peut-on leur reprocher un délit mineur (mettons : port d'armes prohibées). Le juge utilise le stratagème suivant pour faire avouer les suspects. Il s'entretient avec eux séparément et leur explique :

- si aucun des deux comparses n'avoue, on ne pourra retenir contre eux que le port d'armes, ce qui leur vaudra une condamnation mineure : deux ans ;
- si les deux comparses avouent, ils seront sûrement condamnés pour l'affaire plus grave, mais ils obtiendront la clémence du jury grâce à leurs aveux : cinq ans ;
- si l'un des deux avoue (alors que son comparse se tait), le premier est purement et simplement relaxé, tandis que le deuxième "en prend un maximum" : dix ans » (Cordonnier 1997, 63 cité dans Éneau, 2003, p. 120)

met en lumière son parti pris envers la coopération et l'intérêt collectif à long terme, dans les échanges, au détriment de la compétition et de l'intérêt individuel à courte vue. Cet appel semble d'autant plus impératif que de renoncer à son intérêt à court terme présenterait la forme la plus réaliste de pari sur la réciprocité. Cependant, elle ne peut advenir que chez des êtres autonomes, qui comprennent qu'il faut collaborer. Cette perspective de la coopération aboutit à comprendre qu'il faut savoir renoncer à son propre intérêt pour avantager l'intérêt collectif « dans l'espoir, et sans garantie toutefois, que l'intérêt individuel, à terme (dans un "délai de réciprocité"), puisse être aussi satisfait (Éneau, 2005, p. 8). »

Moïsan à propos de ce délai de réciprocité, donne cette explication : « le don n'élimine pas l'intérêt, il le suspend, au moins momentanément. On sait ce qu'on donne, mais on n'en connaît pas précisément le retour, son moment, de quoi et par qui il sera fait [Moïsan 2002, 221]. [...] (le "je") se met en jeu dans un échange risqué dont la rétribution (le retour attendu) de sa contribution est incertaine [*ibid.*, 216] » (Éneau, 2003, p. 146). L'auteur parlera d'un « pari réciproque de la confiance [*ibid.*, 222]. »

*« Comme le démontre Cordonnier, "le stratagème du juge est vraiment démoniaque : s'il a affaire à des individus rationnels (au sens de la théorie économique), il sait que ces derniers se précipiteront tête baissée vers les aveux" [*ibid.*]. En effet, quelle que soit l'attitude adoptée par leur comparse, il se révèle avantageux pour chacun d'avouer (cinq ans de prison) alors que, si aucun des deux n'avait avoué et joué la confiance plutôt que la rationalité, ils n'auraient écopé que du minimum (deux ans de prison) : "la rationalité économique est ici prise en défaut : la poursuite par chacun de son intérêt individuel engendre un état social désavantageux pour tout le monde [*ibid.*]" » [Éneau, 2003, p. 120].*

Il devient évident que les conséquences que l'on peut tirer de cette image évoluée de l'économie amènent à repenser les notions de valeur, de dette et d'intérêt. En effet, enchâsser la logique des échanges dans celle de la réciprocité représente une révolution, dont les incidences pointent vers le politique, où un choix de société permettrait de concilier l'initiative individuelle avec une capacité (nouvelle?) de vie commune.

2.3.2.4. Horizon politique de la réciprocité

Pour parler de la réciprocité interrogée dans une perspective politique, il faut accepter d'élargir l'horizon bien au-delà du présent mémoire. Essayons donc, en peu de mots, d'en donner un aperçu qui ajouterait un sens complémentaire à ce qui se détache déjà des caractéristiques énoncées jusqu'à maintenant.

En obligeant à reconsidérer les pôles de l'intérêt et de la justice, cet appel au pari réciproque remet en question les notions d'individualisme, de contrat social et d'économie. En fait, les auteurs cités par Éneau pensent que toute réflexion sur le sujet ramène au concept de justice, qui serait (selon Cordonnier, 1997, dans Éneau 2003, p. 130) le principe même de l'échange, où la réciprocité en constituerait le germe originel. Au départ, la privatisation réduit le don à des logiques affairistes d'intérêt, d'utilité, et favorise l'effacement de la responsabilité commune au profit d'un répondant individuel. À l'opposé, dans une organisation sociale où « les principes d'intérêt et de contrainte, de liberté et de réciprocité, de don et d'obligation (Éneau 2003, p. 132) » voisineraient en se tempérant les uns les autres, le problème central et essentiellement politique trouverait une meilleure chance de se résoudre, à savoir « à quelles conditions il pourrait être possible de s'entendre et de s'allier plutôt que de se battre et de s'entre-tuer » ([Caillé, 1996] dans Éneau, 2003, p. 131).

À cette question, Éneau s'en est tenu à des auteurs qui proposent une réponse de ce type :

L'accumulation des biens et des moyens de production est source de pouvoir, mais produire pour donner est un autre moteur que celui de produire pour accumuler [...] l'amitié, la justice, la responsabilité, exigent en effet pour leur propre naissance, les meilleures conditions d'existence pour autrui, et par conséquent une économie que nous qualifierons d'humaine pour l'opposer à l'économie naturelle des théoriciens de l'économie libérale » [Temple, 1997]. (Éneau, 2005, p. 128)

2.3.3. La réciprocité en éducation et en formation

La réciprocité, telle que décrite précédemment dans son rapport à autrui, se présente sous un idéal de coopération et de justice qui amène à un changement de perspective en ce qui a trait à la notion d'autonomie. Elle quitte le statut de compétence particulière, individuelle, et s'appréhende maintenant comme une projection socialement dynamique d'un ensemble de singularités individuelles tendues vers un même but. « La réciprocité propose "d'utiliser" ces autonomies personnelles pour créer l'objet collectif, en prenant le contre-pied d'une logique individualiste ou de compétition à court terme (Éneau, 2005, p. 10). » Le côté contractuel qui se détache de cette modalité nouvelle, impulsant nettement la préséance des rapports interdépendants, oblige à une remise en cause des dispositifs établis sur l'individualisation des parcours. « La logique de construction de l'autonomie ne vient donc plus, ici, des capacités de performance individuelle de l'acteur, mais plutôt de sa propension à s'engager dans la collaboration et à choisir, notamment, avec qui faire alliance et comment coopérer (Éneau, 2005, p. 11). » Dans cette optique, attachons-nous à trois points en lien direct avec la réciprocité : l'échange, l'éthique et la réciprocité éducative.

2.3.3.1. L'échange

Se basant sur Moisan, Éneau (2003) voit dans la formation autodidacte à distance la nécessité d'interactions sociales : « l'autoformation se joue dans l'échange [Moisan 2002, 215, dans Éneau, 2003, p. 145]. » Toujours selon Moisan (*ibidem*), en tant qu'être social, l'individu posséderait deux parts en lui. On trouverait d'abord le *socius*, référant à des liens de proximité, immédiats, « ce serait aussi le “processus par lequel l'*alter* et le moi se fabriquent mutuellement [...], où se joue l'identité” [ibid.] » (*ibidem*). Ensuite, existerait le *societus*, associable à un espace social plus abstrait en l'individu, « se développant dans des chaînes d'interdépendances longues » (*ibidem*). Le premier — le *socius* — correspondrait à l'espace intérieur du savoir contextualisé, tourné vers l'action, tandis que le second — le *societus* — s'en remettrait au mode analytique, engageant le savoir de préférence à l'expérience. Prétendant que « cette double inscription sociale de l'individu est à l'oeuvre dans tout dispositif de formation » (*ibidem*), l'échange devient par le fait même le lieu d'une lutte complexe où le *socius* voudrait fusionner la recherche avec son but tandis que le *societus* tend à discriminer les deux de manière à imposer un regard rationnel. Par contre, sur les deux fronts, ce qui joue, ce serait la construction du « je », passant par le fait de « reconnaître l'Autre comme sujet » (Moisan, 2000, dans Éneau, 2003, p. 143). À cette fin, l'échange est vu comme une construction autant identitaire que sociale, où l'autoformation devient accessible à qui le veut, en autant qu'il est prêt à « “jouer le jeu” de l'engagement et de la prise de risque (doit « s'exposer ») vis à vis des autres, pour que la coopération puisse s'installer [Moisan 2002, 223] » (Éneau, 2003, p. 146).

Il ne s'agit donc plus de porter son regard sur l'individu, ou sur le rôle d'autrui dans la formation, mais bien de chercher à comprendre « ce qui se joue dans le rapport entre les autres et le soi » (Moisan, 2002, p. 215, dans Éneau, 2003, p. 145).

Reprenant à Lévi-Strauss la notion d'échange entendue comme "fait premier [et] matrice fondatrice de l'individuel comme du social", et en appuyant sa démonstration sur une vision non utilitariste de l'échange et sur la notion d'incomplétude, Moisan pose donc l'hypothèse que l'échange de type don/contre-don peut être considéré comme "matrice de processus autoformateurs" (Moisan, 2002, p. 217-218, dans Éneau, 2003, p. 145).

Ainsi, le pragmatisme et la rationalité traditionnellement employés en économie ne pourraient décrire de manière satisfaisante l'échange et la coopération. Selon Moisan, la collaboration communautaire ne peut s'expliquer seulement par la seule recherche individuelle d'un bénéfice, car l'utilitarisme tue l'action collective. Donc, dans la notion de don/contre-don, l'intérêt n'est pas disparu, il s'agit plutôt du fait que l'attente de sa venue est suspendue; son contenu, indéterminé; son origine, énigmatique. D'une certaine manière, il faut posséder la capacité d'accepter « l'incomplétude » : la coopération naît de cette incomplétude, ce qui justifierait le « pari réciproque de la confiance. » (*Ibid.*, 222, dans Éneau, 2003, p. 145).

2.3.3.2. Éthique et morale

Se basant sur les écrits de Frederique Lerbet-Sereni (2000), Éneau aborde l'aspect du rapport à autrui et de l'autonomie des sujets en interdépendance. Deux ordres de relation pédagogique apparaissent, la relation dyadique, où deux acteurs séparés travaillent en paire, et la relation duale, où les partenaires oeuvrent en couple, en ce sens qu'ils vivent une association signifiante et co-construite. Cette dernière permettrait de développer un sens à la fois individuel et commun.

On y discernerait trois types de relations duales :

— De type *fusionnel* où « $1+1=1$ » alors que la connexité exacerbée entraîne la confusion des sujets, l'absence de perspective, et restreint les interactions avec son environnement (Lerbet-Sereni, 2000, 142, dans Éneau, 2003, p. 147);

— *Différenciatrice, au point d'en devenir distanciatrice*, où « $1+1=2$ », quand les sujets sont dissociés même si le souci de l'autre existe, l'indépendance prévaut, et la prise de risque est limitée;

— *Différenciatrice et authentique*, où « $1+1=3$ », tandis qu'un noyau commun en contact avec l'extérieur permet aux sujets d'avoir leur autonomie propre, le système se montre capable de s'auto-organiser, de construire ses références distinctives et son sens particulier, favorisant une autonomie créatrice.

Ce dernier type relationnel se déploie dans une dynamique de mouvance et de complémentarité et de confiance. « Dès lors qu'il s'agit d'intégration, la relation se place sous le sceau de la réciprocité, sous peine de se trouver réduite à un rapport d'assimilation ou d'exclusion (Lerbet-Sereni, 1998, dans Éneau, 2003, p. 150). »

Dans une relation où prévaut la réciprocité, les deux parties n'ont pas à se vouloir équivalentes, « les apports, les rôles et les responsabilités de l'un et l'autre sont symétriques » (Éneau, 2003, p. 150). La confiance apparaît comme le ciment d'un lien à responsabilités réciproques, tolérant des niveaux d'engagement qui peuvent se révéler différents, mais où l'éthique est mise à contribution, car chacun se trouve garant du groupe et a donc des obligations morales envers celui-ci.

Pour Lerbet-Sereni, la réciprocité n'est pas une attente, mais une disponibilité à l'autre; c'est aussi une position de "retrait", ou de "retenue", "afin de n'être ni dans l'imposition externe à l'égard d'autrui, ni dans la réponse" immédiate ou "toute faite" [Lerbet-Sereni 1998b]; entre visée éthique et obligation morale, réciprocité, autonomie et responsabilité sont donc intimement liées. (Éneau,

2003, p. 151)

Ce lien entre réciprocité et responsabilité s'énonce en deux avenues où la réversibilité politique des rôles amène à *répondre de* (soi, selon une autonomie de conscience, dont la forme aboutie est la coopération) et *répondre à* (un système social toujours en instance d'être critiqué). « La coopération devient ainsi en retour, "limite et loi normative de tout groupement humain", parce qu'elle seule autorise et permet, "par la discussion, qui n'est possible qu'entre égaux, que l'autorité souveraine soit critiquée au nom de la raison" (Piaget) ». (Éneau, 2003, p. 151)

Devant cette obligation morale envers soi et envers l'autre, l'auteur en arrive à proposer « une "posture de référence", relevant "à la fois d'une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité" [Lerbet-Sereni 1998b] » (Éneau, 2003, p. 151).

2.3.3.3. Réciprocité éducative

Pour Labelle (1996, dans Éneau, 2003, p. 152), tournée vers l'andragogie, le processus éducatif réside dans la relation qui s'établit, en cours de formation, de soi à autrui. La réciprocité en empreint tout le déroulement. Intrinsèque à la mécanique de l'autonomisation de l'apprenant — « la relation à autrui n'est pas un accident, mais elle est constitutive de l'être personnel » [Labelle, 1996]. » (Éneau, 2003, p. 153) — elle peut être vue comme condition préliminaire et en même temps comme finalité de l'apprentissage. Labelle élabore une quasi-morale de la réciprocité, où doivent primer certaines valeurs « dont le respect, la tolérance, la prévenance et la confiance, afin d'éviter que la relation éducative ne tombe, à l'inverse, dans l'attachement, la dépendance, ou la manipulation [Labelle, 1996]. » (Éneau, 2003, p. 153)

L'autonomie représente le pivot de toute cette méthode. En effet, l'apprenant adulte est considéré, de manière préalable à toute approche didactique, comme autonome et responsable, et la relation éducative doit s'instaurer à partir de ces présupposées. Alors que cela peut sembler paradoxal, l'autonomie doit pareillement figurer comme profil de sortie et être envisagée comme une finalité. L'enjeu étant de « devenir qui nous sommes ».

En somme, la théorie de la réciprocité éducative peut se résumer par cet extrait (Éneau, 2003, p. 159) :

« Ainsi, selon Jollivet-Blanchard et Blanchard [2002], la théorie de la réciprocité éducative de Labelle apporte quatre grandes spécificités : (1) "l'éducation n'est qu'un effet et non la cause de la relation" (c.-à-d. la réciprocité est éducatrice, plus encore qu'éducative); (2) "l'autonomie se fonde sur le paradoxe de l'attachement aux autres comme une quête de détachement" (c.-à-d. l'autonomie est ancrée dans l'hétéronomie; elle est plus proche d'une forme d'interdépendance que d'une illusoire indépendance); (3) "l'accès à l'altérité passe par un mouvement hors de soi vers l'autre" (c.-à-d. aller de soi vers autrui est la condition préalable d'une altérité qui permet de revenir à soi); et (4) "la réciprocité est inscrite dans un processus de "don-échange" (c.-à-d. donner-recevoir-rendre est une obligation morale et une nécessité individuelle qui va à l'encontre d'une démarche intéressée) [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002]. »

2.3.4. Conclusion de la partie réciprocité

La réciprocité possède des contours bien définis dans certains domaines et une portée indéniable. Associé à d'autres concepts, il couvre un spectre qui va de la philosophie, à l'éthique, à la morale, et jusqu'à s'inviter en économie et en politique. On peut dire qu'indirectement, il y a eu rejaillissement dans l'éducation, servant merveilleusement la cause constructiviste. Dans les lignes qui suivent, tentons d'en reformuler une présentation synthétique.

La réciprocité joue le rôle de colonne vertébrale de l'être social. Elle fonde les rapports humains favorisant des institutions justes et amenant à la conscience de ses devoirs

envers autrui. Le meilleur d'une morale humanitaire s'y retrouve : respect, souci d'autrui et de soi-même, bienveillance, assistance, rapports d'égalité et de parité. Elle repose sur la triple obligation de donner, de recevoir et de redonner, sans qu'il y ait obligation d'équivalence, mais plutôt existence d'une symétrie loyale. Inscrite dans ce processus de don-échange, elle prend sa réalité dans la disponibilité envers l'autre plus que par l'attente d'un retour immédiat ; au reste, elle doit garder une distance, afin d'éviter la domination ou la réponse immédiate à tout besoin et ainsi prévenir l'assimilation ou l'exclusion. La réciprocité est éducative, mais surtout éducatrice.

Comme elle favorise la jonction des individualités dans le collectif, elle se présente comme un contrepoids à l'individualisme ou à la compétition à court terme. Elle conduit les échanges ailleurs que sur le terrain du calcul ou de l'intérêt. Comme elle ne peut exister que sous forme éthique, son exigence de justice dispose à dépasser les motivations privées et économiques classiques. Prendre acte de la réciprocité comme le fondement des rapports et de tout apprentissage amène à des conclusions politiques autour du nécessaire contrat social.

Malgré l'impression de nager en pleine utopie quand on se prend à rêver de réciprocité véritable, il faut admettre que sa condition d'existence reste fragile. La confiance se veut l'atout décisif à la naissance de relations de cet ordre. Mais pour cela, le respect et l'estime doivent prévaloir. De plus, étonnamment, le risque est inhérent à son destin, car sans que soit mis en jeu le pari de la réciprocité, son apparition semble peu probable. Cette gageure signifie de renoncer à son intérêt à court terme et d'y aller d'un don en acceptant l'incomplétude momentanée — le délai de réciprocité — et en assumant l'ignorance dans laquelle nous nous trouvons : sans savoir si et quand il y aura un retour

sur le don. La confiance devient donc le liant d'une relation à responsabilités réciproques, où chacun se montre garant du groupe et se sent des obligations morales envers lui.

En éducation actuellement, on voit la réciprocité comme la carte maîtresse du processus éducatif. En effet, l'apprentissage représente toujours un acte social et l'autonomie partagée se pose comme son moteur le plus émérite, avec la réciprocité comme avaliseur de sa dynamique. En fin de compte, elle normalise les échanges matériels ou symboliques, favorise la construction collective des visées et finalités, rend les intervenants corrélatifs et génère des valeurs fraternelles et humanitaires.

2.4. Discussion

2.4.1. Complémentarité

Après la précédente fouille sémantique et l'établissement de deux descriptifs les plus complets possible des concepts de mutualité et de réciprocité, tentons de voir ce qui semble utilisable du second pour affiner les contours du premier, puis de les distinguer et enfin, d'expliquer le choix de s'en tenir au terme mutualité.

Pour ce qui est de la mutualité entendue comme un mode de relation, elle s'accommode bien des préoccupations éthiques de la loi de la Réciprocité : elle postule l'obligation morale de rencontrer ses devoirs envers les autres et de maintenir avec eux des rapports d'égalité et d'adéquation. Bref, il existe un aspect déontique au souci d'autrui. Cependant, se devoir à autrui ne peut posséder d'assise réelle dans le cadre d'une contrainte forcée, cela doit venir d'un engagement véritable, mutuel et réciproque, et surtout d'une disponibilité intérieure partagée.

Quand un lien entre pairs éclôt, il se crée une interdépendance où, en suivant l'angle « vertueux » de la réciprocité, chacun devient garant de son ou de ses condisciples. Idéalement, on aboutit à échanger les rôles tuteur-tutoré, afin d'établir mutuellement un statut égalitaire, ou même générer, comme le proposent certains auteurs, des valeurs particulières comme la confiance, la responsabilité et, dans l'absolu, la justice.

D'ailleurs, parler de valeurs dans de tels cas, déshumanise peut-être un peu le bagage de qualités innées ou acquises qui doivent agir pour que ce système « tourne ». Se porter réciproquement garant de l'autre exige une loyauté partagée qui se bâtit sur des actes favorisant la mutualité et renforçant la confiance. Il est incontestable qu'une telle réussite n'apparaît pas anodine, elle nécessite par-dessus tout des dispositions intérieures que l'on peut tout aussi bien catégoriser de *qualités* (ne nous trouvions-nous pas déjà en pleine sphère morale?). La liste en est exigeante, mais réduite : le respect, la confiance, la constance, la souplesse, l'ouverture d'esprit, le souci de l'autre et de soi, la bienveillance, l'assistance, la compassion, qui induiront des interactions fréquentes, des répartitions justes et égales.

Parler d'égalité et de justice, amène logiquement à se préoccuper des rapports sociaux. Pour Beyene et coll., la mutualité serait un outil incontournable de transformation et de libération, et la réciprocité, elle, permettrait de réguler les liens sociaux, dans leurs affranchissements matériels autant que symboliques. Cette normalisation des interactions collectives se propage jusque dans les échanges entre les individus. Si la mutualité présuppose que l'on comprend la valeur ajoutée de l'investissement personnel, elle n'apparaît que si chacun est disposé à se risquer vers l'autre. De plus, elle doit représenter un pari sur la réciprocité : renoncer à son intérêt à court terme et

miser sur la confiance réciproque. En effet, il existe souvent un délai qui n'annihile pas l'intérêt attendu à partir d'un don, mais le suspend momentanément. Cette régulation exige d'avoir pris conscience que la nature des éléments qui seront rendus dans le contre-don ; comme nous ne nous trouvons pas dans le domaine des actes marchands, il pourra tout simplement présenter une équivalence. Une communauté d'intérêts ne peut œuvrer que si la mutualité s'est imposée, mais l'horizon des échanges doit être envisagé bien au-delà des seuls points de vue de calcul et d'intérêt, elle progresse plus loin que le simple avantage immédiat. Il s'agit d'un lien à responsabilités réciproques avec des niveaux d'engagement, parfois différents, mais obligatoirement, au moins symétriques.

Pour ce qui est des apprentissages, la réciprocité requiert de prendre part aux interactions aussi pleinement que possible. Ainsi, les liens de confiance prennent une place prépondérante dans l'établissement d'un système relationnel d'entraide. La réciprocité, en régulant les rapports sociaux, favorise la construction commune de sens, voire, assure l'équilibre du pouvoir, afin d'éviter que l'un des pairs soit exploité. Ici également la réciprocité joue son rôle de chien de garde justifiant de ne pas tomber dans le piège des rapports fusionnels ou, au contraire, de l'exclusion, ou encore de se satisfaire de réponses toutes faites.

Dans un partenariat cognitif réussi, la réciprocité se dévoile comme une condition préalable à l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir, mais peut (doit?) en même temps devenir une finalité de l'apprentissage.

Ainsi, l'échange des rôles contribue à bâtir une interdépendance commune, et permet de pourvoir les apprenants de ce qui sans doute représente l'objectif ultime de la

pensée constructiviste : leur autonomisation. La mutualité s'assortit avec le besoin que la relation soit choisie, valorisée, souhaitée, mais nécessite aussi une confiance réciproque, qui s'avère cruciale pour l'apprentissage, le développement de l'autonomie des acteurs et leur émancipation.

Ces quelques lignes atteignent-elles leur objectif d'ajouter du sens à la notion de mutualité ou, au contraire, ne font-elles que brouiller encore plus la frontière entre elle et la réciprocité ? Le lecteur jugera ; laissons-le donc avec Higgins et Kram (2001, p. 23), qui affirment qu'une relation d'entraide ne peut faire l'économie de « la mutualité et la réciprocité si caractéristiques des relations solides. »

2.4.2. Distinction et fin

Le court exercice de différenciation qui suit a pour but d'amener à expliquer le choix du vocable employé dans la formulation de l'objectif principal de ce mémoire : vérifier si la *mutualité* a prévalu entre les pairs. Afin de singulariser nos termes, de créer des catégories « palpables », qu'il soit permis de caricaturer parfois, et de traiter un peu la mutualité et la réciprocité comme des entités quasi vivantes.

D'abord, ce qui émerge de l'inventaire précédent, c'est que la mutualité représente une disposition : elle existerait sur le mode du senti à l'heure où la réciprocité porterait en elle un profil évaluable et mesurable. Si la mutualité exige l'affection, la réciprocité appelle la confiance. La mutualité « existe dans le potentiel de la relation entre les êtres, tributaire de la vulnérabilité et de la réactivité mutuelles » (Dutton et Heaphy, 2003), la réciprocité pour sa part se révèle avec un côté éthique et moral. Si la première nécessite de la prévenance en tant que compétence sociale, la seconde requiert de la bienveillance, de l'assistance, de la compassion, comme devoirs qu'impose l'éthique les

uns envers les autres. Si la première se veut essentielle au bien-être, à la santé, au développement des individus, la seconde commande le respect et l'estime. En somme, la mutualité déploie l'empathie et l'amitié comme jauge permettant de juger de son occurrence, tandis que la réciprocité se présente avec la loyauté et l'honnêteté comme mainteneurs de la relation.

Dans la sphère de l'apprentissage, la mutualité semble plus près du domaine de la psychologie ; on a même parlé *d'illusion de la mutualité*, tandis que la réciprocité, tout à son éthique et à sa morale, trouve des exigences et des revendications dans un fief totalement différent : sur le mode politique. Conséquemment, lorsqu'il s'agit d'interrelations et d'interactions, la mutualité souhaite une rotation des rôles, où chacun devient tour à tour tuteur et tutoré, alors que la seconde veille à s'assurer que les échanges sont basés sur l'égalité et la justice.

Parfois, la distinction n'est pas à faire d'avec la réciprocité, mais bien de la position de son « âme sœur » l'équité. Ainsi, Jegede (2002) parle d'égalité et de mutualité comme indices probants de l'engagement des pairs. L'égalité référant à l'équité entre les membres d'un groupe et la mutualité signifiant qu'entre eux se développe un cheminement vivant, extensif et solidement lié dans l'engagement. Drigotas et coll. (1999) pour leur part, exposant leur théorie de l'interdépendance, brossent le tableau d'une mutualité d'investissement personnel comme marqueurs du degré d'implication des partenaires. À ce propos, ils estiment important de distinguer l'équité et la mutualité. On pourrait associer la première à un partage entre partenaires où les résultats reçus et donnés par chacun sont jugés égaux. Par contraste, la mutualité se joue sur la parité du

degré de la relation, où les niveaux de participation des acteurs s'équivalent (p. 392-393).

Poursuivant leur démonstration, les auteurs relèvent encore deux aspects qui différencieraient la mutualité de l'équité. D'abord, la mutualité n'implique pas une évaluation des apports de chacun et des résultats obtenus, pas plus qu'elle ne met en cause de jugements de justice distributive, car elle présuppose que les besoins de chacun ne sont peut-être pas du même ordre. Son contraire cependant, la « nonmutualité », se révèle beaucoup plus éprouvant que « l'inéquité », où les partenaires peuvent négocier et restaurer les conditions de l'équité. En effet, il est beaucoup plus difficile de trouver des alternatives pour améliorer le niveau d'investissement personnel, ou la satisfaction dans un pairage inconfortable que d'ajuster la balance des mises réciproques dans un échange (p. 393).

L'engagement actif de chacun des partenaires présente une distinction sémantique associée à chacun des termes : dans les rapports mutuels, cet engagement s'impose comme le ferment de la co-constitution de sens partagé tandis que pour ce qui est de la réciprocité, il s'agit d'un processus pouvant mener à la responsabilité envers autrui. L'effort à véritablement connaître l'autre participe d'une sensibilité liée à la mutualité; or, la réciprocité, de son côté, place la confiance tout au centre de ses relations, et est vue comme le moteur de l'autonomie. Toutes ces distinctions ne se veulent néanmoins pas absolues et exclusives : on reconnaît que pour le cas de la mutualité, l'équilibre du pouvoir doit s'imposer dans le rapport interpersonnel, ce qui la positionne, somme toute, à proximité des exigences de justice et d'équité de sa « jumelle ».

Au reste, jouer avec les mots pour décrire une réalité amène parfois à dire une chose et son contraire. Ainsi, O'Neil et Wrightsman (2001) voient au cœur de la relation de tutorat réussie, la mutualité et la complétude, (« Other sources of variance, which may emerge later, include the parameters of mutuality, comprehensiveness, congruence, and diversity sensitivity ») alors qu'Éneau, citant Moisan (2002, p. 222), parle d'accepter « l'incomplétude » (créée par le délai de réciprocité), car, « c'est l'acceptation de l'incomplétude qui fait naître la coopération ». Alors, quoi? La mutualité vivrait dans une espèce de totalité universelle tandis que la réciprocité émergerait comme une acceptation ascétique (mais momentanée) à un manque? Ici doivent s'arrêter les distinctions, avant de se perdre dans les arguties et la ratiocination.

Donc, afin d'effectuer un choix le plus clairvoyant possible entre nos « mots sosie », référons-nous à l'esprit dans lequel l'encadrement par les pairs a été instauré à la Télunq.

L'encadrement constitue une dimension qui apparaît fondamentale dans l'apprentissage à distance, en particulier dans les formules n'utilisant pas l'enseignement direct (par audio ou vidéoconférence). Il peut permettre en effet de mieux prendre en compte les dimensions motivationnelles, sociales et affectives de l'apprentissage en offrant, par exemple, des interactions avec les pairs, la personne qui encadre ou les ressources d'un programme. (Deschênes, 2001)

Ce texte fondateur semble nous exprimer que ce type d'encadrement visait à répondre aux besoins plus « relationnels » de la formation : motivationnels, sociaux et affectifs. De plus, on pourrait, à la lumière des distinctions réalisées ci-haut, déduire que l'aspect « devoir » se rattachant à la réciprocité appartient aux professeurs et aux tuteurs, mais que les pairs eux sont destinés à remplir une fonction où l'empathie joue un rôle important. Tout compte fait, et pour terminer, disons que pour qu'il y ait mutualité, il faut qu'il y ait réciprocité et empathie ou, comme le formulaient Dutton et Heaphy,

« empathie mutuelle ». Voilà pourquoi, le terme mutualité restera l'outil lexical de recherche du présent mémoire.

2.5. Conclusion

Ce chapitre, au départ, cherchait à donner une emprise plus formelle au terme mutualité. Cependant, il s'est avéré, au fil du travail, que le concept de réciprocité recoupait régulièrement le premier, surtout lorsqu'il s'agissait de tutorat. Parfois, on utilisait indifféremment l'un ou l'autre et, d'autres fois, existait une distinction dans sa portée relationnelle. Voilà qui pouvait amener à se demander s'il ne fallait pas reformuler sa question de la recherche avec le mot réciprocité. Les pages précédentes ont été rédigées dans le but de répondre à ces préoccupations.

D'abord, au chapitre de l'emploi indécis des deux termes, quand les bénéfices pour le tuteur et le tutoré se révèlent mutuels, on parle de réciprocité. Cette dernière serait même reconnue comme une caractéristique de l'être humain, une condition d'avènement d'une société. Cependant, sa représentation métaphorique appartient à la mutualité, qui verra néanmoins sa résilience considérée comme tributaire de l'interdépendance et de la réciprocité. De plus, celle-ci se retrouve parmi les principes essentiels en éducation : un auteur, dans le cas de jeunes en difficultés d'apprentissage, affirme que la relation avec un pair tend vers la réciprocité et la mutualité. Pour ce qui est du tutorat, on proposera de viser la mutualité et la réciprocité plutôt que de se centrer sur le tutoré, en impulsant une relation émotionnelle, accompagnée de réciprocité. Comme on peut le constater, le sens prêté à ces termes apparaît parfois flou, sinon enchevêtré, et ne permet pas d'estimer clairement l'emploi de chacun.

La mutualité, quant à elle, dans un horizon sémantique limité à l'idée de tutorat et d'encadrement par les pairs nécessitait de trouver des auteurs qui se risquaient à en fournir une définition interne à leur champ d'expertise. L'empathie s'est imposée comme la représentation qui revenait le plus souvent dans la description qu'en proposaient les auteurs étant donné que pour eux elle semble décisive dans une démarche coopérative d'apprentissage. L'empathie, en tant que compétence sociale selon certains, permet de donner et de recevoir de l'aide. Elle devient incontournable quand il s'agit de créer une relation authentique, et qu'associée à la mutualité, elle génère la santé et le bien-être. En outre, l'empathie doit se doubler de l'engagement des acteurs à aller chacun au-devant de l'autre. Ce pas représente d'ailleurs très souvent moins un calcul qu'un risque pris par l'individu de donner sans être certain d'un retour en partage. S'adjoint donc à elle une générosité de départ, qui alloue une chance à une réponse subséquente, jusqu'à ce que s'établisse un rapprochement constructif, choisi, souhaité et mutuel. De plus, cette générosité implique que les pairs répartissent les rôles et les échangent de manière à ce que chacun devienne donneur et receveur tour à tour. Si on exécute un pas supplémentaire dans cette voie de l'intimité, on se rend compte que l'indicateur le plus fiable certifiant qu'il y a mutualité apparaît au moment où les acteurs perçoivent qu'ils ont un ami comme collègue.

Cette section s'est aussi attardée à exposer son côté pernicieux. D'abord, quand on parle de risque, cela implique qu'il n'y a pas toujours succès de l'entreprise. En plus, au-delà de cette plate réalité, il est possible de s'illusionner quant à la mutualité d'un rapport, par ignorance ou parce qu'elle est chimérique ; on peut être dupé par un partenaire d'affaires tourné vers son seul profit ; on peut être irrité par une mutualité inauthentique ou inexistante venant d'un partenaire amoureux. Elle peut aussi servir à

bâtir un mauvais esprit dans un groupe d'apprenants en difficulté; Voilà autant d'écueils sur sa route. Néanmoins, elle s'impose comme capitale à l'apprentissage entre pairs et à la construction de lisibilités neuves par la mise en place d'une relation accomplie. Elle motive, renforce la confiance et prévaut en tant que pivot des communautés d'intérêts. D'elle découlent l'affection, le respect et l'amitié.

À l'égard de la réciprocité, son emploi en tant que concept opératoire se retrouve de façon courante en philosophie, en sociologie, en éthique, en morale et en économie, politique. En éducation, elle a trouvé un champ nouveau à partir de l'arrivée du socioconstructivisme, grâce à son côté « volontaire » où on cherche à inculquer des agirs sociaux plutôt que des connaissances inscrites dans la mémoire. En effet, la réciprocité se présente comme le support central de l'être social, elle fonde les rapports humains. Pour qu'ils s'établissent, ceux-ci doivent être justes, et les pairs, avoir à se sentir tenus de respecter des devoirs les uns envers les autres ; le respect, le souci d'autrui et de soi-même, l'assistance et la parité doivent prévaloir. Elle repose sur une procédure qui se résume en trois actes : donner, recevoir, rendre. Inscrite dans le mode du don-échange, elle n'implique pas un rapport marchand, ce qui signifie que ce qui est rendu ne consiste pas nécessairement en un apport du même ordre, mais représente une symétrie dans l'échange. Voilà pourquoi, ici aussi, la notion de risque émerge : il faut parier parfois sur la réciprocité, renoncer à son intérêt momentané et donner en acceptant un retour probable, incertain et non codé dans le temps. Condamnée à faire abstraction du calcul primaire, la réciprocité permet de faire contre-poids devant l'individualisme et la compétition à courte vue. Par la force des choses, la confiance apparaît déterminante à sa venue, où elle régulera des rapports interpersonnels justes

et équitables. Elle aboutit à l'autonomie partagée, à la co-construction de sens, à la normalisation des interactions et génère des valeurs altruistes agissantes.

Par la suite, si l'on se penche sur la complémentarité des deux termes, on réalise que la réciprocité exige d'une relation mutuelle, choisie et désirée, qu'elle soit en supplément, éthique et égalitaire, et que les partenaires se sentent tenus à la solidarité.

Pour arriver à un tel niveau d'articulation, la confiance, nœud central de la réciprocité, doit exister. Nombre de valeurs sont alors mises à contribution ; parmi elles, le respect, l'ouverture d'esprit, la compassion, le sens de l'équité et de la justice. En fait, il s'agit d'un ensemble des gestes qui permettent d'être plus facilement acquis à l'idée d'investir dans une relation mutuelle. Toutefois, cette participation peut commander d'abord de donner, et de miser sur « l'intelligence » de l'équité de la partie qui nous fait face pour qu'il consente à une entreprise réciproque : un contre-don à sa mesure et au moment où il est disponible à le faire. En ce qui a trait aux apprentissages, à partir d'un point de départ semblable, les partenaires, en confiance, auront à s'engager afin de construire leur propre réseau d'entraide, de sens et de savoirs. Cette interrelation mutuelle, dans sa forme aboutie, les amène à l'autonomie, personnelle et partagée.

La mutualité appartient au monde des perceptions, tandis que la réciprocité se mesure. La première offre de l'empathie, de la prévenance, et se permet d'utiliser tout le spectre des compétences sociales tangibles pour mutualiser une relation, l'autre nécessite des actes plus dosés, comme la bienveillance, l'assistance et le sens du devoir envers autrui. Quand la mutualité ouvre avec l'affection, la réciprocité répond avec l'honnêteté. Si la première a besoin de l'engagement actif des pairs pour exister, pour vivre une complétude harmonieuse, la seconde parie sur la confiance et accepte une

incomplétude à être comblée. La mutualité cherche à se placer du côté de l'autre, tandis que la réciprocité opère sur le mode de l'équité et de la justice.

En somme, si le terme réciprocité permet d'étoffer la notion de mutualité, il ne remplace pas celle-ci dans le présent mémoire, car il semble moins bien coller aux préoccupations instauratrices de l'encadrement par les pairs à la Télug, qui étaient centrées autour des dimensions motivationnelles, sociales et affectives de la formation. Par conséquent, il est acquis que *mutualité* correspond davantage à la réalité de la recherche : il restera le mot-clé opératoire qui apparaîtra dans le titre et tout au cours de la recherche.

3. L'ÉTUDE DES RAPPORTS

3.1. Aspects méthodologiques

Après avoir établi un relevé des caractéristiques que l'on peut accoler à la mutualité dans le chapitre précédent, il s'agira ici de traiter de la recherche de celle-ci dans les rapports. D'abord, les aspects méthodologiques voudront assurer une description des pairs, mettre à jour la structure des rapports, surtout en ce qui a trait aux plans de soutien à l'apprentissage qu'ils comportent. Ensuite, il s'agira de formuler une définition opératoire de la mutualité sur laquelle sera assise l'analyse des rapports dans la recherche de mutualité. Comme on sait que dans le médium se trouve le message, il a paru important de porter un regard sur les fiches de collectes de données, et de voir comment ont été traités les cas limites rencontrés. Enfin, la dernière partie de l'exposé comportera les résultats trouvés, selon le sexe, selon les plans, les initiateurs du contact

pour aboutir à la description finale des rapports mutuels : le récit de celle-ci pour les paires où elle s'est manifestée.

3.1.1. Les rapports produits par les pairs anciens

3.1.1.1. Description générale

Sans vouloir trop répéter, rappelons tout de même que la présente étude se penche sur les rapports de mutualité qui auraient pu se développer entre les pairs anciens et les pairs nouveaux au fil d'un projet d'encadrement par les pairs établi à la Téluc à partir de 2001. « La stratégie mise en place pour l'encadrement par les pairs propose un jumelage d'un étudiant avancé dans son programme, appelé pair ancien, avec un nouvel étudiant admis, appelé pair nouveau. » (Deschênes et coll. 2003.)

Pour ce faire, 217 rapports produits par les 22 pairs anciens à propos de 71 pairs nouveaux, répartis sur sept années d'encadrement entre 2001 et 2009, ont été étudiés (il manque une année durant cette période [2002-2003], perturbée par une interruption du service par manque de ressources).

La démarche a consisté à chercher parmi l'ensemble du texte des rapports, des pairages par sexe, par plans d'intervention, de l'initiateur du contact ou du mode de communication utilisé ceux qui ont manifesté de la mutualité.

Pour donner une image plus précise des pairs, les tableaux ci-dessous nous montrent que 77 % des pairs anciens est composé de pairs de sexe féminin (Tableau 3) et que 63 % des pairs nouveaux sont aussi de sexe féminin (Tableau 4). On remarque aussi (Tableau 5) que si on considère le pairage par sexe, les pairs anciens féminins ont monopolisé 81 % de ceux-ci, soit la majeure partie du champ des pairages (Pair ancien

féminin/Pair nouveau féminin : 54 % + Pair ancien féminin/Pair nouveau masculin : 27 %).

TABLEAU 3 : Les pairs anciens (PA)

TABLEAU 4 : Les pairs nouveaux (PN)

①

	nombre de pairs	pourcentage des pairs anciens
Pairs anciens féminins	17	77 %
Pairs anciens masculins	5	23 %
PAIRS ANCIENS AU TOTAL	22	100 %

②

	nombre de pairs	pourcentage des pairs nouveaux
Pairs nouveaux féminins	45	63 %
Pairs nouveaux masculins	25	35 %
Pair nouveau non identifié	1	1 %
PAIRS NOUVEAUX AU TOTAL	71	100 %

NOTE : En annexe (annexes 15 et 16, tableaux J et K), se trouvent les tableaux détaillés de chacun des pairs anciens — regroupés par sexe — relié avec ses pairs nouveaux, et aux annexes 17 ET 18 (tableaux L, M et N), ceux de chacun des pairs nouveaux — regroupés par sexe — relié à son pair ancien.

TABLEAU 5 : Pairages par sexe

	nombre de paires	pourcentage des paires totales
Pair ancien féminin/Pair nouveau féminin	38	54 %
Pair ancien féminin/Pair nouveau masculin	19	27 %
Pair ancien féminin/Pair nouveau de sexe non déterminé par le pair ancien	1	1 %
Pair ancien masculin/Pair nouveau féminin	7	10 %
Pair ancien masculin/Pair nouveau masculin	6	8 %
PAIRES TOTALES	71	100 %

NOTE : En annexe (annexes 19 à 24), se trouvent les tableaux détaillés de tous les pairages par sexe (tableaux O à Y).

De plus (Tableau 6), on peut dire que le pair nouveau a initié le contact dans 61% des cas contre 37% pour le pair ancien. On peut noter également (Tableau 7) que le mode

de communication le plus utilisé, et de très loin, se veut le courrier électronique (89 % des occurrences).

TABLEAU 6 : L'initiateur de contact

	A	B
	occurrences	% (A/217)
Initiateur du contact : Pair nouveau	133	61 %
Initiateur du contact : Pair ancien	81	37 %
Initiateur du contact : Non précisé	3	1 %
	217	100 %

TABLEAU 7 : Le mode de communication

	A	B
	occurrences	% (A/217)
Courriel	193	89 %
Téléphone	13	6 %
En personne	4	2 %
Courriel + téléphone	7	3 %
Nombre total de rapports	217	100 %

NOTE : N. B. Les 7 rapports courriel + téléphone ne sont pas comptabilisés dans le nombre total de rapports, car ils sont déjà inclus dans les entrées *courriel* et *téléphone*.

3.1.1.2. Confidentialité

Afin de respecter la confidentialité des dossiers, les pairs anciens se sont vu attribuer des numéros entre 1 et 22 par tirage au sort. Conséquemment, quand certains d'entre eux sont nommés dans le cadre d'un exemple ou d'une citation, cela ne renvoie à aucun repère d'année ou de classement administratif quelconque.

D'autre part, les codes employés par quelques pairs anciens pour identifier certains pairs nouveaux ont été changés pour des numéros simples (de 1 à 10), car ils référaient de manière trop explicite à la session ou à l'année (*Voir annexe 2 – tableau A*).

3.1.1.3. Structure des rapports

Le modèle type des rapports (*voir annexe 1*) que devait compléter le pair ancien se divise en trois grandes parties : les renseignements personnels concernant le pair nouveau (numéros attribués aux pairs, sexe, âge, occupation, lieu de résidence, cours suivis, expériences antérieures), les informations factuelles sur l'interaction (qui a initié le contact, la date, la technologie utilisée) et le contenu de celle-ci (résumé de la nature de la demande et de la réponse selon les différents plans de support à l'apprentissage). On trouve le modèle de ce rapport dans le *Cahier de formation des pairs anciens* (Deschênes, 2002).

Voici la recommandation qu'on livre au pair ancien qui aura à le remplir :

Le contenu de l'interaction doit être présenté en résumé. Il importe cependant d'identifier précisément ces contenus, car ils peuvent fournir des informations sur le type de difficultés rencontrées par un étudiant qui débute dans les programmes de deuxième cycle en formation à distance. Pour assurer un suivi efficace de votre collaboration avec un pair nouveau, il peut cependant être intéressant d'avoir, pour vous, un résumé un peu plus complet. Il peut aussi être important de conserver, lorsque les communications sont textuelles, une copie des messages (qu'il vous faudra détruire cependant lorsque vous mettrez fin à votre collaboration avec un pair nouveau). (Deschênes, 2002, p.44)

En annexe se trouve la version que les pairs anciens ont utilisée. Elle correspond à ce que nous nommerons le *rapport type*.

Au départ, il faut prendre en considération que nombre de pairs anciens ne s'en sont pas tenu à la forme du rapport type (la majorité en fait : 121 rapports ne respectant pas le rapport type contre 96 s'y conformant). Le tableau ci-dessous en illustre la réalité.

TABLEAU 8 : Nombre de rapports respectant ou non le modèle du rapport type

pairs anciens	nb de rapports qui respectent le modèle du rapport type	nb de rapports qui ne respectent pas le modèle du rapport type
1	5	
2		5
3		9
4	1	
5		51
6		6
7		8
8		1
9		1
10	42	
11		1
12		25
13	10	
14	5	
15	3	
16	6	
17		3
18	6	2
19	2	6
20	1	
21		4
22	15	
TOTAL	96	121
		217

Les rapports « non-type » suivent des modèles divers. On retrouve par exemple :

- la simple accumulation des courriels, comme ce qu'a livré le pair ancien n° 2 pour ce qui concerne son pair n° 1 (voir *Annexe 3A*);
- le résumé des échanges entre pairs, par exemple (voir *annexe 3B*) ce rapport n° 22 du pair ancien n° 5 à propos de son pair nouveau n° 2;

- le rapport écrit en style télégraphique ainsi que l'a fait (voir *annexe 3C*) le pair ancien n° 6 à propos de son pair nouveau n° 2, soutenu par un tableau des dates où il a eu contact;
- le rapport rédigé comme un texte suivi, tel celui du pair n° 9 à propos de son pair nouveau n° 1 (voir *annexe 3D*);
- etc.

3.1.1.4. Nombre d'interactions (ou communications) par rapport

La diversité des formes que prennent les rapports a imposé une interrogation au fil de leur lecture : sur combien de rapports travaillions-nous? En effet, comment classer du texte, tenant sur une ou deux pages et comportant plusieurs paragraphes résumant des moments divers des échanges entre pairs? Avions-nous affaire à un même compte-rendu résumant plusieurs communications, ou à de courtes relations distinctes reflétant des moments différents?

Si le pair ancien avait divisé ses rapports (même quand il ne suivait pas le modèle du rapport type) avec des en-têtes, des dates et l'information de base concernant son pair nouveau, il était facile de considérer chaque compte-rendu comme un rapport. (voir exemple *annexe 5A*)

Par contre, dans le cas où le pair ancien avait produit plusieurs paragraphes associables à un texte unique, séparés par une seule date, ou un seul titre, il devenait difficile de les considérer séparément (voir deux exemples, *annexe 5B*).

En revanche, dans 137 cas sur 217, un rapport type se composait de deux communications : un pair qui demande quelque chose et l'autre qui répond (voir un exemple à l'*annexe 4A*) — ce que le cahier de formation, décrivant le rapport, nommait une *interaction*.

D'autres fois se présentait le cas où le pair ancien considérait un échange de courriels à titre de rapport; ou encore, les résumait sous forme d'une suite de situations formant les paragraphes d'un texte linéaire. On trouve même un cas regroupant 21 interactions dans le même rapport.

On voit que l'analyste, qui doit tout ramener à son unité de base — le rapport — fait face à des formes variées et des situations parfois embarrassantes. Or, le critère premier de toute l'analyse de ceux-ci a toujours été de s'en tenir à la forme donnée par le pair ancien. Le second, tributaire du premier, a été de tenter de respecter l'esprit du pair ancien devant les formes « non-type ». Par exemple, dans le cas des 21 interactions, comme le pair ancien les avait regroupées, elles ont été considérées comme appartenant au même rapport (voir un exemple de regroupement à 8 interactions, à l'annexe 4B).

Le tableau 7, ci-dessous, cherche à donner une image globale de la relation *interactions/rapports*.

TABEAU 9 : Nombre de rapports associés au nombre d'interactions (communications) qu'ils comportent

Nombre d'interactions (ou communications) par rapport	Nombre de rapports	%
1	8	4%
2	137	63%
3	30	14%
4	18	8%
5	3	1%
6	1	0%
8	3	0%
9	2	1%
11	1	1%
12	1	0%
14	1	0%
21	1	0%
Impossible à préciser	11	5%
(217 rapports)	217	100%

Ce tableau nous montre que 137 rapports comportent 2 interactions; on observe aussi, sans chercher à commenter chaque ligne du tableau, que 8 n'en présentent qu'une, et qu'on en trouve jusqu'à 8, 9, 11, 12, 14 et même 21 par rapport.

L'entrée *Impossible à préciser* correspond à différentes situations. Une première concerne un pair ancien qui a rencontré son pair nouveau en personne ou qui lui a parlé au téléphone. Dans un tel cas, il devient difficile de juger de l'interaction en terme de nombre. Par contre ont été retenues les circonstances [6 en tout] où un pair écrivait et l'autre téléphonait pour répondre). Dans un autre cas, un pair ne transmet qu'un résumé de nombreuses communications non identifiées, cela devenait donc *impossible à préciser*. Enfin, s'est trouvé dans cette catégorie le rapport du pair ancien qui détaille les tentatives vaines de rejoindre son pair nouveau, ou une autre où un ex-étudiant disait qu'il avait abandonné le cours.

3.1.1.5. Les plans de soutien à l'apprentissage

On observe que les plans de soutien à l'apprentissage occupent une part importante de ces rapports. « Dans la conception d'une activité de formation à distance, le support à l'apprentissage constitue une composante importante de la planification » (Deschênes et Lebel, 1994 *in* Dionne et coll., 1999) et, à cet effet, « le support à l'apprentissage s'exerce généralement sur quatre plans : cognitif, socioaffectif, motivationnel et métacognitif » (Dionne et coll., 1999). On remarque que dans le *rapport type*, on a détaillé en 7 plans les quatre éléments précédents, en subdivisant (comme expliqué dans Dionne et coll., 1999) le plan cognitif en cognitif conceptuel, cognitif méthodologique, cognitif administratif, et en ajoutant l'entrée *Autres* (Deschênes 2002, p.46-47).

Or, le domaine des plans de soutien a posé plusieurs problèmes de classement. Par exemple, il s'est présenté une occasion où une observation identique se retrouvait dans deux plans de support à l'apprentissage. De plus, un nombre important de rapports ne présentait aucun classement des interventions à l'intérieur des plans de soutien à l'apprentissage. Malgré la volonté initiale de respecter le classement des pairs anciens, il a été jugé opportun de compléter les plans de support à la lecture des rapports, sinon il en aurait manqué près de la moitié pour tenter une observation globale des plans de soutien et de leur association avec les caractéristiques de la mutualité. Le tableau 10 rend compte des pairs anciens ayant rédigé leurs rapports en complétant les plans, tel que proposé par le rapport type, puis de ceux n'ayant pas identifié de plans d'intervention et le nombre de plans où il a fallu les identifier à leur place (Ce travail collé à la dimension littérale du texte s'est fait en deux lectures : une première fois par l'étudiant, puis par son directeur de mémoire M André-Jacques Deschênes).

TABLEAU 10 : Pairs et plans identifiés ou non identifiés

Plans identifiés		Plans non identifiés		TOTAL
n° PA	nb de rapports	n° PA	nb de rapports	
1	5	2	5	
4	1	3	9	
7	8	5	51	
10	42	6	6	
13	10	8	1	
14	5	9	1	
15	3	11	1	
16	6	12	25	
18	7	18	0	
19	2	17	3	
20	1	19	6	
22	15	21	4	
	105		112	
				217

Pour les raisons évoquées précédemment — l’ambiguïté inhérente à des formes non standardisées, la justification relative des classements par plans des pairs anciens et l’importance de l’intervention du chercheur pour induire des plans là où le pair ancien n’en avait pas identifiés —, l’exploration de la mutualité associée aux plans d’apprentissage représente une avenue risquée. D’ailleurs, le malaise prend même sa source chez les pairs anciens, tel le pair n° 13 qui l’exprime avec beaucoup d’acuité :

J’ai eu quelques difficultés à détailler le propos de mes commentaires selon les différents plans. En effet, certains propos ont des résonances sur plusieurs plans simultanément. J’ai donc choisi mais mes choix ne m’ont pas donné entièrement satisfaction. Je trouve cela assez intéressant d’autant plus que dans mon texte [...] je proposais que la rétroaction soit structurée selon les différents plans. Soit, l’intérêt du destinataire de la rétroaction (division par plans) demande au rédacteur des habiletés particulières de rédaction que je ne possède pas encore. Soit la proposition faite pour intéressante qu’elle soit n’est pas réalisable sur le plan pratique. Parallèlement, je m’interroge sur les différentiations par plans : ne reflètent-elles pas plus le pattern de valeurs de celui qui les opèrent qu’elles ne se révèlent utiles pour le destinataire? (pair ancien n° 13, rapport n° 6 concernant le pair nouveau n° 1)

3.1.1.5.1. Exemple de cotation des plans à identifier

Conscient du risque de prêter flanc à la critique, il devient tout de même nécessaire d'illustrer comment ont été complétés les plans de support à l'apprentissage. Pour ce faire, voyons ci-dessous deux exemples d'identification des plans. Ils ont été choisis pour illustrer le travail de déduction à effectuer avec un texte suffisamment développé, et un autre très court. D'autres exemples, chacun porteur d'une situation particulière, sont placés en annexe (voir *annexe 6*).

EXTRAIT 1 : Pair ancien n° 2 et pair nouveau n° 5

TEXTE	PLANS
2003-10-15, 9 h 27 Contact établi par le pair n° 2 (PA) Type de communication : courrier électronique	
Bonjour étudiant n° 5 (PN),	
Effectivement, André-Jacques Deschênes nous a paîré dans le cadre de l'encadrement par les pairs. Ce qui signifie que je peux te guider dans ta démarche d'apprentissage suite à l'expérience que j'ai acquise « à titre d'étudiante à distance » à la Télug.	conceptuel <input checked="" type="checkbox"/>
	méthodologi. <input type="checkbox"/>
Pour ma part, j'ai terminé ma maîtrise en formation à distance. J'ai gradué en février 2003. J'avais déposé mon dernier travail en juin 2002. Les procédures administratives pour la finalisation d'un programme de formation étant relativement longues, c'est ce qui explique que je suis officiellement diplômée depuis l'hiver dernier.	administratif <input checked="" type="checkbox"/>
	métacognitif <input checked="" type="checkbox"/>
J'ai choisi de continuer de m'impliquer auprès des étudiants de la Télug. Ceci me permet de rester près du support à distance, de bénéficier de l'expertise et de la grande expérience des professeurs du programme de formation, et d'avoir le plaisir d'échanger et d'apprendre à travers l'encadrement par les pairs.	socio-affectif <input checked="" type="checkbox"/>
	motivationnel <input type="checkbox"/>
J'espère bien que tu utiliseras aussi souvent que tu en auras besoin le support que je peux t'offrir. Ayant fait 45 crédits du programme FAD, je pourrai certainement te guider dans les cours que tu suivras. Aussi, je peux t'éclairer sur les questions administratives.	autres <input type="checkbox"/>
À quel cours es-tu actuellement inscrit? En combien de temps souhaites-tu réaliser ton programme de formation? Pourquoi as-tu choisi la formation à distance?	

Bye

Pair n° 2 (PA)

2003-10-19, 18 h 27

Contact établi par le pair n° 5 (PN)

Type de communication : courrier électronique

Bonjour pair n° 2 (PA),

Je prends ce moment pour répondre à tes questions. Je suis inscrit au cours EDU 6001 (Administration de système de formation à distance). Il s'agit de mon tout premier cours. Je souhaite réaliser mon programme en 3, 4 ou 5 ans. Je ne sais trop encore. Je veux prendre mon temps car j'ai d'autres projets qui roulent en parallèle et je n'ai jamais été du genre à prendre trop de cours en même temps. J'ai choisi la formation à distance probablement pour 3 raisons. Premièrement, j'ai fait mon bac à distance avec l'Université du Manitoba il y a de cela quelques années, et c'est un mode de formation que j'aime beaucoup. Deuxièmement, j'ai un projet d'une formation à distance de type professionnelle (15 heures) que j'aimerais mettre en ligne au cours des 1 ou 2 prochaines années et j'ai cru bon d'allier théorie et pratique. L'équipe est en place, il reste à s'attaquer au plan d'affaire et au montage financier. Finalement, la formation à distance est un sujet que j'aimerais bien enseigner un jour.

Ceci étant dit, j'ai pris bonne note de ta disponibilité pour me conseiller. Il y a un sujet sur lequel je vais définitivement te revenir au cours des prochaines semaines, et c'est celui de mes futurs choix de cours. C'est surtout **la gestion de la formation à distance et le processus pédagogique qui m'intéressent comme sujets**, et non les détails techniques derrière la mise en ligne de programmes de cette nature. Avec EDU 6001, je ne suis vraiment pas déçu, et j'aimerais que ça continue...

Merci. On se reparle. En fait, on s'écrit...

Étudiant n° 5 (PN)

2003-12-30, 12 h 30

Contact établi par le pair n° 2 (PA)

Type de communication : courrier électronique

Bonjour étudiant n° 5 (PN),

En cette fin d'année 2003, savoure bien les dernières journées avant l'An Nouveau. Pour l'année 2004, je te souhaite avant toute autre chose, la santé; puis le bonheur et la possibilité de réaliser ce qui est important pour toi. Abuse des bonnes choses, apprécie les

NOTE : Cette partie n'a pas été cotée parce qu'on y retrouve les plans déjà repérés plus haut, sans nouveauté.

personnes qui sont près de toi et rappelle toi que la vie est belle!

A i n s i v a l a v i e ! ! !

Comment se déroule tes travaux pour le cours EDU 6001? As-tu intégré l'approche constructiviste et les communautés de pratique dans la gestion de la formation à distance et l'approche pédagogique. Deux phénomènes sociaux, je crois, à considérer dans le support et la démarche d'apprentissage chez l'apprenant.

Bye et au plaisir de te lire
Pair n° 2 (PA)

EXTRAIT 2 : Pair ancien n° 3 et pair nouveau n° 1, rapport no 7

Pair ancien	303
Pair nouveau	A-01
Rapport	7
Sexe	Féminin
Occupation	Orthopédagogue
Lieu de résidence	Laval
Cours inscrit	EDU-6301 (Méthodes de recherche en FAD)
Expérience antérieure en FAD	Non
Date du message	18-10-2004
Date de la réponse	18-10-2004
Technologie utilisée	Courriel

Le pair nouveau a des questions concernant le troisième travail. Elle a besoin d'être rassurée.

conceptuel	<input checked="" type="checkbox"/>
méthodologique	<input type="checkbox"/>
administratif	<input type="checkbox"/>
métacognitif	<input type="checkbox"/>
socio-affectif	<input checked="" type="checkbox"/>
motivationnel	<input type="checkbox"/>
autres	<input type="checkbox"/>

Ce travail d'interprétation s'est répété 112 fois, ce qui nous apparaît important comme intervention. Lecture rigoureuse, cependant, elle s'en est tenue à ce qui semblait se dégager du contexte, sans chercher à surcharger de plans probables ou sous-entendus; elle est donc restée collée sur le texte (ou sur le non-texte).

3.1.1.5.2. Occurrences et combinaisons des plans

Une fois établi l'horizon complet des plans de soutien à l'apprentissage, nous pouvons observer l'importance de chacun pour l'ensemble des rapports, avant de se concentrer, dans la partie suivante, sur ceux où on dénote de la mutualité.

Le tableau 11 met en relief le nombre de fois où un plan de support à l'apprentissage pris comme entité unique a été identifié. Ces occurrences incarnent donc ce qu'un pair

ancien dit d'une intercession auprès d'un pair nouveau dans UN plan de support à l'apprentissage.

TABLEAU 11 : Nombre d'occurrences de chacun des plans de soutien à l'apprentissage

	A	B
	nombre d'occurrences totales	% des occurrences du plan (B/617)
Conceptuel	86	14 %
Méthodologie	67	11 %
Administratif	75	12 %
Métacognitif	100	16 %
Socio-affectif	192	31 %
Motivationnel	82	13 %
Autres	15	2 %
Total des plans interpelés	617	100 %

La lecture du tableau ci-haut laisse clairement apparaître la supériorité numérique du plan *socio-affectif* pour ce qui est de l'activité des interventions. Le plan *autres* est très peu utilisé, ce qui signifie sans doute que les six plans précédents couvrent l'ensemble du domaine du soutien à l'apprentissage. On remarque aussi que le plan *méthodologique* est moins requis lorsqu'il s'agit de l'apport qui s'installe entre pairs.

Prendre les plans séparément ne correspond cependant pas à la réalité des rapports, car dans plus de la moitié de ceux-ci, le pair ancien note ses commentaires sur plus d'un plan. Cela signifie que les pairs anciens ont souvent perçu leurs interactions comme portant sur plusieurs plans pour un même rapport. Il a donc été jugé intéressant de vérifier combien de fois un, deux, trois, quatre, cinq, six ou sept plans sont exploités.

Le tableau ci-dessous rend compte du nombre de rapports où l'on en trouve de zéro à sept, combinés. Il se lit donc ainsi : il y a deux rapports qui combinent les 7 plans, il y a 7 rapports combinant 6 plans, etc.

TABLEAU 12 : Nombre de rapports où l'on retrouve une combinaison de plans de soutien à l'apprentissage.

	A	B
	nombre de rapports	% (A/217)
7 plans	2	1 %
6 plans	7	3 %
5 plans	24	11 %
4 plans	36	17 %
3 plans	50	23 %
2 plans	49	23 %
1 plan	49	23 %
	217	100 %

Ce premier ensemble de considérations représentait la description générale des rapports, comme prémisse aux aspects méthodologiques, en inventoriant leur contenu et les premières difficultés qui se sont posées. D'ailleurs ce dernier sujet n'est pas épuisé, et il en sera encore question plus loin, quand seront exhibés les mécanismes de la prise de données au regard de la mutualité. Une fois le portrait des rapports brossé, la prochaine étape consiste à construire une définition opérationnelle de la mutualité.

3.1.2. Vers la définition de la mutualité

Le chapitre 2, essentiellement descriptif et explicatif, représentait un survol assez exhaustif du champ lexico-sémantique de la mutualité et de ce qui peut lui être greffé de

la réciprocité. La présente partie, pour sa part, cherchera à baliser le passage qu'il a fallu tracer entre toutes ces notions et une définition opératoire, assise sur des manifestations observables, permettant d'analyser des données sur les pairages où il y a eu mutualité.

3.1.2.1. Liste des caractéristiques

La première étape a consisté à regrouper la matière brute exposée dans le chapitre 2 en un tableau qui, dans une première colonne, dégagerait toutes les caractéristiques de la mutualité; dans une seconde, indiquerait celles de la réciprocité et dans une troisième, s'efforcerait de formuler des points communs aux deux précédentes. La démarche plutôt intuitive a tenté de concentrer les éléments par thèmes, familles, congruence sémantique, etc. Afin de ne pas alourdir la lecture de cette partie, les tableaux ont été placés en annexe (*annexes 7 à 10*).

De ce premier exercice (*annexe 7*), la synthèse des caractéristiques révélées par le Tableau F nous a semblé orbiter autour des composants centraux de la mutualité proposés dans la liste ci-dessous :

- le respect, l'ouverture d'esprit, la compassion, le sens de l'équité et de la justice;
- un ensemble des gestes qui permettent d'être plus facilement acquis à l'idée d'investir dans une relation mutuelle;
- à partir d'un point de départ semblable, les partenaires, en confiance, auront à s'engager afin de construire leur propre réseau d'entraide, de sens et de savoirs;
- cette interrelation mutuelle, dans sa forme aboutie, les amène à l'autonomie, personnelle et partagée.

3.1.2.2. Regroupement par catégories des manifestations de la mutualité

Ensuite, une première esquisse d'organisation des données s'est attachée à regrouper toutes les caractéristiques sous onze catégories qui se proposaient de mettre en évidence ce qu'est la mutualité (associée à la réciprocité) :

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Elle est un mode de relation | 7. Elle existe dans certaines conditions |
| 2. Elle est un engagement | 8. Elle tend vers l'amitié |
| 3. Elle est conjointe à l'empathie | 9. Elle favorise l'intérêt |
| 4. Elle est conjointe à la confiance | 10. Elle favorise l'apprentissage |
| 5. Elle est un risque | 11. Elle s'associe avec bonheur à un |
| 6. Elle est un aboutissement | encadrement souple dans des |
| | groupes d'apprentissage |

On pourra observer cette étape du travail dans le tableau correspondant en annexe (*annexe 8 – tableau G*).

Extraits de la partie descriptive du chapitre deux, on remarquera que des énoncés référencés complètent les catégories. En effet, il a semblé plus prudent à ce stade de la recherche de ne pas quitter les éléments concrets amassés, étant donné que la démarche de construction demeurerait encore incertaine.

3.1.2.3. Unification des manifestations de la mutualité et de la réciprocité

Plusieurs nécessités s'imposaient à ce stade de la mise au point des outils d'analyse (*annexe 9, tableau H*) :

1. résumer les énoncés et les ramener à des groupes de mots passablement réduits;
2. unifier mutualité et réciprocité;
3. tenter d'exprimer les conditions de l'apparition de la mutualité et celles qui en révélaient l'existence.

Ce tableau garde les onze catégories, mais on trouve un ensemble dépouillé qui permet une lecture facilitée. Cependant, il est devenu manifeste que onze grandes articulations, avec des caractéristiques pour chacune, représentent un outil encore trop lourd pour analyser aisément les données contenues ou induites par les textes de toutes formes des rapports. Il est donc apparu nécessaire de concevoir cet assemblage autrement.

3.1.2.4. Synthèse

Au fil du travail, l'idée de « manifestations » s'est imposée de préférence au fait de parler des caractéristiques de la mutualité. Le modèle a donc intégré ce terme. De plus, il devenait impératif d'éliminer les dédoublements ou les côtoiements un peu fusionnels de sens afin d'éviter de laisser le chercheur perplexe devant le texte des pairs anciens.

L'idée opératoire de base a surgi à ce stade du travail : la mutualité est apparue comme un univers circonstancié dans le temps.

Quatre étapes se sont alors détachées (*annexe 10*, tableau E) : ce qui semblait *préalable* [dans le tableau en annexe, identifié par l'abréviation (*préal*) (pour préalable)] à la mutualité, ce qui lui *permettait d'exister* [dans le tableau en annexe, identifié par l'abréviation (*att*) (pour attitudes)], ce qui se trouvait sa *corroboration* [dans le tableau en annexe, identifié par l'abréviation (*interv*) (pour interventions)], et enfin, le *résultat* [dans le tableau en annexe, identifié par l'abréviation (*résul*) (pour résultats)] qu'elle induisait. À partir de ce point, l'idée des « quatre moments » de la mutualité sembla présenter une logique solide : elle fut donc retenue. De plus, on peut remarquer que certaines manifestations se voient accoler un point d'interrogation parce qu'elles ne trouvaient pas place dans ce classement ou qu'il semblait incertain qu'elles seraient conservées subséquentement.

3.1.2.5. Classement final

Le tableau final (tableau 13) s'est donc organisé selon les quatre étapes apparues ci-haut, formant le modèle de base qui a servi à élaborer les fiches d'analyse de la base de données.

TABLEAU 13 : Comportements mutuels

Catégories	Manifestations (caractéristiques)
#1 La mutualité est tenue à des conditions préalables à son existence	<ul style="list-style-type: none"> a) être choisie, souhaitée et authentique b) traduire de la générosité c) manifester de la disponibilité intérieure d) accepter le risque e) oser le don f) renoncer à son intérêt à court terme g) consentir à un délai de réciprocité h) parier sur la coopération attendue i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps
#2 La mutualité existe grâce à certaines attitudes	<ul style="list-style-type: none"> a) présentant un engagement sincère, véritable et palpable b) avec symétrie du niveau de l'engagement c) utilisant la négociation d) acceptant la non-exclusivité e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits potentiels f) mu par la volonté de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » g) habité par l'idéal d'aller chacun à la rencontre de l'autre h) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance i) engagé par l'obligation morale de se porter garant de l'autre j) restant soucieux de l'autre et de soi k) déployant de l'assistance mutuelle l) manifestant de l'authenticité m) témoignant d'une attitude éthique n) entretenant un rapport d'égalité o) attestant de la solidarité p) montrant de l'implication q) révélant sa vulnérabilité et sa réactivité r) faisant preuve de prévenance s) démontrant du respect t) manifestant de la loyauté u) présentant de la tolérance réciproque v) démontrant de la flexibilité w) affichant sa sensibilité à la diversité x) faisant preuve de constance y) dénotant de la souplesse z) faisant montre d'ouverture d'esprit aa) manifestant de la bienveillance bb) affichant de la compassion cc) donnant des marques de son affection pour l'autre

<p>#3</p> <p>La mutualité implique des types d'interventions variés (l'idée est ici de témoigner d'un savoir-agir durant les interactions mutuelles)</p> <p>(caractérisées par l'échange ou le partage)</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) interdépendantes b) sur le mode <i>donner, recevoir, rendre</i> c) avec participation réciproque d) avec responsabilités réciproques e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques f) avec des échanges intellectuels stimulants g) faites d'obligations partagées h) favorisées par un encadrement souple permettant un échange mutuel... <ul style="list-style-type: none"> o d'idées o d'explications o de justifications o de réflexions o d'inférences o d'hypothèses o de conclusions o de concertations i) en processus conjoint j) en partenariat cognitif k) assises sur des rapports d'égalité et d'adéquation l) basées sur l'équilibre du pouvoir m) reposant sur l'équilibre des tâches accomplies n) répondant au besoin d'être relié aux autres o) d'avoir des interactions fréquentes
<p>#4</p> <p>La mutualité aboutit à certains résultats</p> <p>(en tant que finalité dans l'apprentissage)</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) la co-construction b) une nouvelle compréhension des choses c) l'apparition de perspectives plus larges d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir e) l'autonomisation et l'émancipation f) la naissance d'une amitié g) la santé, bien-être h) la consolidation de la confiance du partenaire i) la profitabilité (valeur ajoutée) j) un outil de délivrance et d'adaptation k) un sens à la vie

Avec cet ensemble synthétique, il devenait facile d'articuler l'essentiel : la définition de la mutualité, considérée comme l'outil de référence singulier dominant le présent travail d'analyse.

3.1.3. Définition de la mutualité

3.1.3.1. Définition

La mutualité est une relation réciproque, inaugurée par une disponibilité de départ, reposant sur l'empathie et qui répond à un besoin partagé.

*On peut affirmer sa réalisation a posteriori par les **résultats** qu'elle induit, mais, de manière moins restrictive, on peut aussi supposer son existence si celle-ci remplit certaines **conditions préalables**, donne lieu à certaines **attitudes caractéristiques** et engendre certaines **interventions bilatérales**.*

3.1.3.2. Les quatre « moments » de la mutualité

Le cadre formulé à partir de la définition permet de penser la relation de mutualité comme une suite de traces laissées dans l'espace-temps (ce qui aurait pu donner lieu à une méthodologie d'analyse tout autre où on pourrait considérer l'ensemble des rapports d'un pair ancien donné pour un pair nouveau plutôt que de faire comme ici un relevé rapport à rapport). Cette manière de voir détache quatre moments constitutifs coordonnés en un quasi-schéma narratif. En effet, il y a ce qui existe, ce qui déclenche, ce qui se passe et ce qu'il advient. Ces quatre temps, unifiant tous les éléments théoriques exposés jusqu'ici, peuvent se détailler ainsi :

- 1. Parmi les **conditions préalables** à son apparition, on peut dire qu'elle doit être choisie, souhaitée, authentique et généreuse, et que son initiateur doit parfois consentir à un délai de réciprocité.*
- 2. De plus, on la reconnaît à certaines attitudes caractéristiques : engagement sincère et palpable, plaisir à aller à la rencontre de l'autre, gestes favorisant le rapprochement et renforçant la confiance, démonstration de solidarité, d'assistance mutuelle, de prévenance, de respect, d'empathie, de constance, d'ouverture d'esprit, de compassion, d'affection.*
- 3. D'autre part, certaines interventions réciproques s'y côtoieront selon des rapports d'égalité et d'adéquation. Elles reposeront essentiellement sur le mode « donner, recevoir, rendre », encourageant ainsi l'interdépendance, le partage de champs d'intérêts et d'objectifs communs, et les échanges intellectuels stimulants.*
- 4. Enfin, elle mène à des résultats conjoints : la réponse à un besoin, la co-construction de sens ou d'une nouvelle compréhension des choses, l'autonomisation et l'émancipation, l'adaptation aux*

circonstances, la profitabilité, la consolidation de la confiance et parfois, l'amitié.

Dans les pages qui suivent, l'exposé sur la collection des données et l'analyse des contenus éclaireront les précédents axiomes. Pour l'heure, disons que les quatre moments mis en lumière ci-haut se voudront utiles à déduire qu'il y a eu mutualité si la relation débouche sur des **résultats** pour les pairs. De plus, il a semblé pertinent de considérer qu'il est suffisamment probable qu'elle ait existé si l'on retrouve, seuls ou associés, les **conditions préalables**, les **attitudes favorables** et **certains types d'interventions** nécessaires à son advenue. En somme, mutualité actualisée ou mutualité probable seront traitées comme une mutualité « réelle ».

Le tableau suivant (tableau 14) permettra d'en donner une idée pour l'ensemble des rapports. On pourra remarquer que nous trouvons une proportion de 5 pour 1 en ce qui concerne le nombre de manifestations probables de mutualité au regard de celles qui représentent une actualisation de celle-ci. Plusieurs explications peuvent concourir à cet état de fait, qui seront gardées pour la discussion qui suivra. Pour l'instant, retenons qu'on trouve 53 manifestations pour les trois premiers moments de la mutualité, correspondant à une mutualité probable, contre 11 manifestations d'une mutualité actualisée au 4^e moment. Voilà pourquoi le regard à porter sur cette réalité ne peut se concevoir seulement en termes de chiffres...

TABLEAU 14 : Occurrences des manifestations pour la mutualité probable et pour la mutualité actualisée

Code du PA	n° du PN	n° du rapp	Manifestations d'une mutualité probable	Manifestations d'une mutualité actualisée
1	2	2	3	
5	2	5	6	
5	2	9		3
5	2	10	7	1
5	2	11		1
5	2	12	3	4
5	2	13		2
5	2	16	2	
5	2	17	4	
5	2	18	2	
5	2	19	2	1
5	2	20	3	
5	2	25		1
5	2	27		2
5	2	29	2	2
5	2	30	3	
5	2	33	2	
5	2	37		3
5	6	1	4	
5	6	2	2	
5	6	3	1	
5	6	4	2	
5	6	6	6	

6	1	1	2	
6	3	1	4	
10	1	5	2	
10	1	6	2	
10	1	7	1	
10	1	8	1	2
10	1	9	1	
10	1	10	4	
10	1	11	2	
10	1	12	1	1
10	1	13		1
10	2	2	4	
10	5	2	1	
10	5	3	1	
11	1	1	6	3
12	4	1	1	
12	4	2	1	
12	4	3	1	
12	4	4	1	
12	4	6	1	
12	4	7	2	
12	4	8	2	
12	5	2	3	1
12	5	3	1	
12	6	2	3	
13	1	1	2	
13	1	2	6	1
13	1	3	8	
13	1	4	3	
13	4	1	6	
18	7	1	9	3

22	2	1	2	
22	2	3	5	
22	2	4	3	
22	2	6	4	1
22	2	8	3	
22	2	9	2	
22	2	10	1	2
		156	35	
		191		

3.1.4. Collection des données et fiches de travail

À partir du modèle du rapport type, une fiche d'analyse bâtie dans la base de données *FileMaker* a servi à recueillir (voir *annexe 11*, fiche A) les informations permettant d'avoir des compilations pour la mutualité par sexe, pairs, plans de support, etc.

Une deuxième fiche a (voir *annexe 12*, fiche B) été consacrée à rendre compte des manifestations de la mutualité, organisées selon les quatre moments qui l'articulent, relativement aux plans, au sexe des pairs, aux pairages par sexe et aux modes de communication.

L'idée initiale, la forme simple de cotation de la mutualité si l'on peut dire, était de lire le texte du pair ancien et d'accoler en marge les manifestations induites littéralement par celui-ci. Il a été régulièrement possible d'employer cette procédure. Cependant, parce que nombre de rapports ne se sont pas alignés sur le modèle du rapport type ou ont été rédigés de manière très fragmentaire, la méthode de collection de données n'a pas pu emprunter toujours cette démarche. En effet si, en général, on peut lire de manière littérale les caractéristiques, directement à partir du texte et de ses mots, parfois, on dénote de la mutualité depuis l'ensemble d'une relation entre deux pairs.

On peut donc résumer la procédure pour codifier la mutualité selon deux manières : 1) la présence explicite d'indicateurs (ceux du tableau 13 dans les rapports et, 2) une forme d'interprétation.

Cette dernière, consistant à « dénoter » les manifestations de la mutualité, est bien illustrée à la lecture du rapport du pair ancien n° 18 à l'annexe 5B. La forme et le texte ne favorisent pas la recherche de type « phrase à phrase » de manifestations de la mutualité, on doit considérer l'ensemble. Par exemple, dans les premières phrases de

son rapport, le pair ancien dit « Nous avons eu depuis plusieurs échanges par courriel, nous pouvons discuter d'un sujet sur plusieurs mois. » Comment couvrir plusieurs mois de relation importante et significative à partir d'une seule phrase. Il faut donc lire la suite, et revenir à cette « phrase-guide » pour induire la mutualité. En fait, plusieurs mois sont résumés sur deux petites pages. Il faut récréer ce que dénote le texte. Ainsi, dans les préalables : *manifestation de disponibilité (1c)*; dans les attitudes : *gestes favorisant la relation — renforçant la confiance (2g)*, *vulnérabilité — réactivité (2j)*, *souplesse — compassion (2k)*; dans les interventions variées : *interdépendance (3a)*, *participation réciproque, partage d'intérêts réciproques (3e)*, *échanges intellectuels stimulants (3f)*; dans les résultats : *co-construction (4a)*, *naissance d'une amitié (4f)*, *consolidation de la confiance (4 h)*.

Pour ce qui est d'une approche littérale du texte, il est plus facile de coter les manifestations. Par exemple, cet extrait du rapport n° 2 du pair ancien n° 13 avec son pair nouveau n° 2 :

Motivationnel	Encouragements sous forme de slogan : « Joyeuses et fructueuses études » Indique qu'il reste à l'écoute du pair nouveau et que celui-ci ne doit pas hésiter à le contacter.	Exprime le besoin d'être encouragé
----------------------	--	------------------------------------

permet de voir de la *vulnérabilité (2j)* chez le pair nouveau et de la *disponibilité manifestée (1c)* chez le pair ancien. Ou encore, toujours tiré du même rapport, cet extrait :

Socio-affectif	<p>Satisfaction d'avoir reçu le CV</p> <p>Remarque que ce manque de confiance en soi ne transparaît pas, au contraire, dans la manière cohérente dont le pair nouveau planifie ses objectifs professionnels et de formation et dimensionne ses moyens. Trouve que le pair nouveau est déjà assez autonome.</p> <p>Parle de son parcours et de sa recherche de formation.</p> <p>Parle de son parcours professionnel</p>	<p>Satisfaction d'avoir reçu le profil du pair ancien</p> <p>Envoi de son CV en pièce jointe</p> <p>Fait part de son manque de confiance en soi.</p> <p>Fait part de son objectif de devenir un professionnel du tutorat</p> <p>Demande pourquoi le pair ancien a choisi la Teluq</p> <p>Demande pourquoi le pair ancien a choisi de travailler dans l'enseignement</p> <p>Remarque que nous sommes tous les deux intéressés par l'encadrement à distance.</p>
-----------------------	---	--

On peut voir que cet échange s'est fait en plusieurs temps. Mais pour ce qui est de la mutualité, il est facile de « lire » les manifestations : on voit qu'il y a *symétrie au niveau de l'engagement (2b)* et qu'il y a *soif de connaître l'autre (2c)*, de plus, il y a *partage d'intérêts communs (3e)* et *échanges intellectuels stimulants (3f)*, cela ayant pour résultat de *donner un sens à la vie (4k)*.

Le fait que les plans de soutien à l'apprentissage aient été mis de côté n'est pas innocent. Il permet d'en arriver à une remarque à titre d'aparté : beaucoup de travail a été consacré à associer les manifestations de la mutualité aux différents plans de soutien de l'apprentissage et à tâcher d'en faire une analyse qui permettrait de faire apparaître un contour quelconque. Les résultats se sont avérés cependant peu révélateurs de la réalité de la mutualité. En fait, après ce travail pointu, il ressort que la mutualité se perçoit plus globalement et s'analyse selon des ensembles permettant de former des séquences complètes, plutôt que dans le détail.

3.1.4.1. Création délibérée de mutualité

En certaines occasions, certains pairs anciens notent dans leur rapport leur tentative délibérée de déclencher la mutualité. Malgré cette bonne volonté, participant des conditions préalables à son apparition, on peut s'interroger à savoir si cela signifie son existence. Dans le cadre de textes souvent notés en style télégraphique, l'analyste est confronté à des dilemmes. Il se trouve devant de courts paragraphes qui livrent tout de même par moments un indice suffisant permettant d'y distinguer une caractéristique de la mutualité, certaines fois pas du tout, et enfin, par instants, où cela laisse perplexe. Chacun de ces cas a été jugé au meilleur des significations qui semblaient énoncées. À titre d'exemple, voici deux jets — étrangement ressemblant et pourtant, très éloignés en termes d'années où ces pairs ont exercé — qui formulent noir sur blanc une volonté de provoquer une relation empreinte de mutualité.

Je lui ai parlé de mon sujet de mémoire en lui demandant de l'aide s'il voyait des articles pour moi [essayer de créer une mutualité dans l'aide], je lui ai proposé mon aide pour ses cours. Je lui ai demandé de confirmer ses cours. [Pair ancien n° 13 avec le pair nouveau n° 4, rapport n° 1]
J'ai fait un point sur son retour aux études, sa profession qui doit l'aider. Je lui ai parlé de mon sujet de mémoire en lui demandant de l'aide s'il voyait des articles

pour moi [essayer de créer une mutualité dans l'aide], je lui ai proposé mon aide pour ses cours. (Pair ancien n° 1 avec le pair nouveau n° 2, rapport n° 2)

Dans les deux cas ici, ces passages ont été considérés comme engageant de la mutualité.

3.1.4.2. Lisibilité difficile

L'analyse de ces rapports a aussi posé problème en ce qui a trait au texte lui-même, à sa lisibilité, et à son caractère laconique et implicite. Si le rapport type n'a pas constitué une contrainte pour nombre de pairs anciens, d'autres ne l'ont pas utilisé sous la forme proposée. Que l'on en retrouve 98 rapports répondant au modèle type et 119 sous une configuration hybride ou totalement prosaïque ne représentait aucune difficulté quant à la recherche de mutualité. Cependant, le texte, lui, s'est avéré souvent problématique car, dans nombre de cas, il en était réduit à sa plus simple expression, sinon au style télégraphique. Il devenait donc malaisé de toucher du doigt la qualité de la relation qui avait prévalu entre les pairs ou, si on la percevait tout de même, de repérer précisément les caractéristiques qui avaient joué. De tels cas s'inscrivaient dans une mince frontière entre déduction et fantaisie devant ce qui pouvait être perçu comme ayant existé ou non.

Évidemment, commencer à supposer ce que le texte ne dit pas explicitement est risqué. Voilà pourquoi la traversée et l'analyse de cet ensemble un peu hétérogène a représenté une suite de choix où l'analyste a dû exercer un jugement constant. Bref, même si la relation n'a pas semblé s'épanouir jusqu'à des résultats probants, les traits de mutualité qui sont apparus dans certains rapports ont été relevés et inclus dans le domaine de la mutualité.

À titre d'exemple, le **pair ancien** n° 15, écrit dans un rapport à propos de son pair nouveau n° 2 :

A) Plan administratif : Manque d'information

Rép. Détails du cours suivi (sic)

B) Plan méthodologique : Comment répondre aux objectifs.

Rép. : Éléments permettant de construire un projet qui pourraient permettre de répondre aux objectifs.

Note : Une note m'est transmise mentionnant qu'il apprécie ce nouveau service.

Alors que pair **ancien** n° 22, quant à lui, soumet un rapport comme celui-ci à propos de son pair nouveau n° 2 dans le plan *Autres* :

PA : partage d'informations socio-culturelles personnelles

Pour ce dernier, même pisté par le mot « partage », peut-on juger s'il y a eu mutualité avec une phrase aussi laconique?

Si l'on revient au rapport du pair n° 15, il a semblé que la mutualité n'a pas opéré, car à la lumière de l'ensemble du rapport rien n'allait dans ce sens. Dans le cas du pair n° 22, cependant, le rapport contenait des commentaires dans d'autres plans. De plus, dans les rapports précédents la mutualité avait opéré, alors ce rapport a été considéré comme comportant certaines manifestations de mutualité, et même ce court texte dans le plan *Autres*, s'est vu coté *3e*, c'est-à-dire qu'il s'agissait d'un type d'intervention propre à la mutualité, parce qu'il apparaissait comme l'aboutissement d'un *échange intellectuel stimulant*.

3.2. Les résultats

Envisager de rendre tangible une relation de qualité comme la précédente amène à un autre dilemme : comment rendre compte de la mutualité? Est-il préférable de privilégier une approche statistique? Cela impliquant que le compte-rendu se révélerait sous l'aspect de tableaux numériques énonçant des pourcentages liés aux apparitions des différentes caractéristiques de la mutualité. Ou vaut-il mieux personnifier la relation mutuelle, en transformant l'expression analytique de manière à mettre à jour ce qui s'est niché au cœur de cette interaction?

En somme, une approche comptable pouvait-elle rendre justice à la relation mutuelle ayant prévalu entre deux individus? Poser la question en ces termes, c'est y répondre. En conséquence de quoi, il est apparu plus heureux de raconter l'histoire d'un tel rapport. En somme, la description des rapports mutuels étant apparus au fil des sept années considérées trouverait son aboutissement dans une narration de chacun, permettant de cette manière d'en composer le récit.

Néanmoins, cela n'enlève pas la pertinence du travail chiffré : les deux démarches présentent des qualités propres et rendent compte d'une frange de la réalité étudiée. Pour cette raison, la présente recherche a maintenu l'approche statistique et critériée en tant qu'outil pour assoir un repérage rigoureux de la relation entre les pairs sur un ensemble d'indicateurs et servir de bassin au récit de chacune d'elle, qui en constituerait l'expression achevée.

Ce dispositif présente cependant des risques qu'il a fallu circonscrire. La mise en récit des interactions où la mutualité émerge doit respecter certaines exigences stylistiques. Même si l'objectif se veut d'incarner chacune des relations, il s'avèrera important de ne

pas tomber dans la fiction, non plus de quitter le terrain des termes associés à la mutualité. La narration devra être maintenue à l'intérieur d'un cadre assez rigoureux pour permettre de conserver l'équilibre entre la personnalisation des rapports mutuels, la proximité avec mots clés livrés par la recherche et le fait d'éviter les formules stéréotypées qui peuvent se répéter d'un pairage mutuel à l'autre.

Le résultat de l'ensemble des données nous amène à voir qu'il y a eu 61 rapports sur 217 qui ont présenté des liens de mutualité, soit une mutualité actualisée (35 occurrences) ou une mutualité probable (156 occurrences)¹ les deux étant traités comme une mutualité « réelle ».

En termes de pairages, 16 sur 71 d'entre eux ont connu une relation mutuelle.

3.2.1. Mutualité et pairages par sexe

Le tableau ci-dessous permet de visualiser les résultats généraux de la mutualité ayant existée par pairages selon les sexes².

¹ Rappelons qu'il est considéré dans le présent travail qu'il y a mutualité actualisée si la relation débouche sur des **résultats** pour les pairs. Quand on retrouve des manifestations appartenant aux **conditions préalables**, aux **attitudes favorables** et à **certains types d'interventions** nécessaires à son advenue, on pense à une mutualité probable. Dans les deux cas, cependant, mutualité actualisée ou mutualité probable seront traitée comme une mutualité « réelle » pour les besoins de la présente étude.

² Tous les tableaux relatant en détail les pairages et ceux où la mutualité a prévalu se trouvent aux annexes 15 à 24.

TABLEAU 15 : Mutualité et pairages par sexe

		OCCURRENCES				PAIRES			
		1	2	3	4	5	6	7	8
		occurrences totales de ce pairage	occurrences en mutualité	% des occurrences en mutualité du pairage/occurrences totales de ce pairage (col.2/col.1)	% des occurrences en mutualité du pairage/occurrences totales en mutualité (col.2/61)	nombre de paires totales	nombre de paires en mutualité	% des paires en mutualité de ce pairage/paires totales de ce pairage (col.6/col.5)	% des paires en mutualité du pairage/paires totales en mutualité (col.8/16)
1	PA-F /PN-F	144	47	33 %	77 %	39	11	28 %	69 %
2	PA-F /PN-M	51	9	18 %	15 %	18	3	17 %	19 %
3	PA-M /PN-F	12	4	33 %	7 %	7	1	14 %	6 %
4	PA-M /PN-M	9	1	11 %	2 %	6	1	17 %	6 %
5	PA-F/inconnu	1	—	—	—	1	—	—	—
6	TOTAL	217	61	28 %	100 %	71	16	23 %	100 %

D'abord, disons tout de suite que le sexe d'un pair nouveau n'est pas connu. Cela a cependant peu d'incidences, parce qu'il ne participe pas à une relation mutuelle.

Le tableau ci-dessus, pour sa part, permet de noter que lorsqu'un **pair ancien féminin était associé à un pair nouveau féminin** (ligne 1), on trouve 47 rapports (occurrences) sur 61 qui ont laissé apparaître une relation de mutualité, ce qui représente 11 sur 16 paires mutuelles au total (colonne 6). Si on observe cette proportion en termes de pourcentages, on peut constater que cela signifie 28 % des 39 paires totales PA F/PN

F, mais aussi, 69 % des pairages mutuels (colonne 8 : 11 PA F/PN F sur 16 paires totales en mutualité).

On peut relever que, lorsqu'un **pair ancien féminin était associé à un pair nouveau masculin** (ligne 2), on obtient 9 rapports (occurrences) sur 61 qui ont connu une relation de mutualité, ce qui représente 3 paires sur 16 au total (colonne 6). Si on observe cette proportion en termes de pourcentages, on peut se rendre compte que cela désigne 17 % des 18 paires totales PA F/PN M, mais aussi 19 % des pairages mutuels (colonne 8 : 3 PA F/PN M sur 16 paires totales en mutualité).

De ces chiffres se dégagent de plus que, lorsqu'un **pair ancien masculin était associé à un pair nouveau féminin** (ligne 3), on trouve quatre rapports (occurrences) sur 61 qui ont connu une relation de mutualité, ce qui incarne une paire sur sept au total (colonne 6). Si on observe cette proportion en termes de pourcentages, on peut voir que cela revient à 14 % des sept paires totales PA M/PN F, soit 6 % des pairages mutuels (colonne 8 : 1 PA M/PN F sur 16 paires totales en mutualité).

Finalement, on peut considérer que, lorsqu'un **pair ancien masculin était associé à un pair nouveau masculin** (ligne 4), on arrive à un rapport (occurrence) sur 61 qui ont connu une relation de mutualité, ce qui représente une paire sur six au total (colonne 6). Si on observe cette proportion en termes de pourcentages, on peut noter que cela représente 17 % des six paires totales PA M/PN M, soit 6 % des pairages mutuels (colonne 8 : 1 PA M/PN M sur 16 paires totales en mutualité).

3.2.2. Mutualité par pairs anciens

Ces pairages peuvent aussi être abordés sous l'angle du nombre de paires et d'occurrences qu'ont « générées » les pairs anciens qui ont connu des rapports mutuels. Un court tableau comme celui ci-dessous peut être comparé à un autre où les paires n'ont pas établi de relations mutuelles.

TABLEAU 16: Paires en rapports mutuels

1	2	3	4
n° du pair ancien	Sexe du pair ancien	nombre de paires mutuelles	nombre total de paires
1	F	1	3
5	F	2	6
6	F	2	6
10	F	3	5
11	F	1	1
12	F	3	6
13	M	2	4
18	F	1	6
22	F	1	2
TOTAL	8F	16	39
	1M		

TABLEAU 17 : Paires qui n'ont pas eu de rapports mutuels

1	2	3
n° du pair ancien	Sexe de pair ancien	nb de paires
2	F	5
3	F	1
4	F	1
7	F	2
8	M	1
9	F	1
14	F	4
15	M	3
16	F	5
17	M	1
19	F	3
20	F	1
21	M	4
TOTAL	9F	32
	4M	

TABLEAU 18 : Occurrences mutuelles et non mutuelles de chacun des PA

1	2	3
n° des PA	total de rapports mutuels	total de rapports non mutuels
1	1	3
2		6
3		9
4		1
5	22	29
6	2	4
7		8
8		1
9		1
10	12	30
11	1	
12	10	15
13	5	5
14		5

15		3
16		6
17		3
18	1	6
19		8
20		1
21		4
22	7	8
61		156
217		

Moyennes des rapports
6,7 en mutualité (61/9)
12 pour les « non mutuels » (156/13)
9,9 moyenne des rapports totaux. (217/22)

N.B. (Un tableau plus élaboré des données contenues dans le tableau 18 est consultable à l'*annexe 25*)
Pour ce qui est des rapports mutuels (tableau 16), 8 pairs anciens sur 9 sont féminins, voici le premier et le plus important constat qui se dégage de ce tableau. Pour le suivant (tableau 17), 9 pairs anciens sur 12 sont féminins (75 %) ce qui représente la proportion totale (17 PA F contre 5 PA M = 77 %).

Pour revenir au tableau 16, on prend conscience que certains pairs anciens, comme les pairs numéro 10 et 12 ont entretenu des rapports mutuels avec 3 pairs nouveaux.

D'autres, comme le pair ancien n° 11, par contre, ont vu cette mutualité de manière réduite, lui qui n'a connu qu'un pairage où, dans un seul rapport, on perçoit de la mutualité.

Le tableau 18 fait apparaître un pair numéro 5 qui, pour sa part, est remarquable parce qu'il a produit 22 rapports où il a exprimé une relation mutuelle avec ses pairs nouveaux (et 29 autres non mutuels). Les seuls autres pairs anciens ayant eu une production supérieure à la moyenne des rapports mutuels (qui est de 6,7) sont le 10 et le 12, qui ne sont qu'à la moitié de la production du 5. Les pairs 5, et 13 ont une particularité commune, c'est d'avoir approximativement une proportion égale de rapports mutuels et « non mutuels ».

Si on compare les tableaux 16 et 17 en gardant cette idée en tête, on remarque aussi que pour 9 pairs « mutuels », on trouve 39 paires et que, pour les pairages « non mutuels », on ne trouve que 36 paires pour 13 pairs anciens.

Le tableau ci-dessous fait donc apparaître que la moyenne de pairages mutuels est plus importante (4,3) que la moyenne non mutuelle (2,5).

TABLEAU 19 : Moyenne des pairages pour les pairs anciens « mutuels » ou « non mutuels »

pairs mutuels	nb de pairages	moyenne de pairages par pair	pairs non mutuels	nb de pairages	moyenne de pairages par pairs
9	39	4,3	13	32	2,5

3.2.3. Synthèse : Mutualité selon les plans

3.2.3.1. Mutualité par plans

La mutualité a aussi été considérée selon les plans de support à l'apprentissage. Le tableau ci-dessous reprend les données qui ont été inscrites dans la description générale (1.A.e. *Les plans de support à l'apprentissage*), en ajoutant les résultats de l'analyse selon la mutualité.

Dans la colonne des occurrences (colonne 1), il s'agit du nombre de fois où un plan a été convoqué parmi les 217 rapports. Pour ce qui est des manifestations de la mutualité (colonne 3), il s'agit du nombre de manifestations qui se sont présentées dans ces plans. Or, un plan pouvait voir plusieurs manifestations lui être accolées.

TABLEAU 20 : Mutualité par plan de support à l'apprentissage

	1	2	3	4	5
	nombre d'occurrences totales	% des occurrences du plan (col. 1/617)	MUTUALITÉ : nombre de manifestations de la mutualité ayant apparue dans un plan	MUTUALITÉ : % des occurrences du plan en mutualité (col. 3/col. 1)	MUTUALITÉ : % des occurrences à l'intérieur de la mutualité (col. 3/191)
Conceptuel	86	14%	24	28%	13%
Méthodologie	67	11%	6	9%	3%
Administratif	75	12%	7	9%	4%
Métacognitif	100	16%	4	4%	2%
Socio-affectif	192	31%	117	61%	61%
Motivationnel	82	13%	25	30%	13%
Autres	15	2%	8	53%	4%
Total des plans interpellés	617	100%	191	31%	100%

Ce tableau met en relief l'importance du plan socio-affectif dans les rapports entre pairs; de plus, cette prédominance semble exacerbée quand il y a rapport mutuel. Cet état de fait apparaît nettement si l'on considère la variation des proportions pour ce plan entre la colonne 2 qui représente le total des occurrences et la colonne 5. On passe de 31% — de fois où le plan socio-affectif a été utilisé — à 61 % de fois quand les rapports étaient

mutuels. Autrement, on voit que les plans conceptuel et motivationnel sont sensiblement du même ordre. On peut noter aussi que les plans méthodologique, administratif et métacognitif sont requis de manière nettement moindre en mutualité que dans le total des relations entre pairs.

Comme cela a été exposé dans la description générale (*1.A.e.1. Occurrences et combinaisons des plans*), chacune des entrées a été considérée à l'exclusion des autres combinaisons (par exemple, dans 7 plans, 6 plans n'est pas pris en compte, ni 5, ni 4, ni 3, ni 2, ni 1... dans 6 plans, 5 plans n'est pas comptabilisé, etc.). Le tableau 18, ci-dessous, présente donc le nombre de rapports ayant couvert un nombre de plans déterminés (7 plans, 6 plans, 5 plans, etc.). Cette combinatoire a l'avantage d'associer la présence de mutualité au nombre de plans couverts. Par exemple, on relève que deux rapports couvrent les 7 plans, et que dans les deux, on dénote de la mutualité. Bien entendu, il est difficile de risquer une interprétation avec deux seuls éléments pour tirer une constante, mais on observe dans la suite du tableau que la proportion de la mutualité par rapport aux occurrences totales dans chaque plan (colonne 4) diminue avec le nombre de plans combinés, sauf pour les rapports à un plan où la proportion double par rapport aux occurrences à deux plans combinés (colonne 4).

TABLEAU 21 : Nombre de plans avec mutualité

	1	2	3	4	5
	occurrences totales	%(col. 1/217)	mutualité : occurrences totales	% des occurrences en mutualité par rapport aux occurrences totales (col. 3/col.1)	% des occurrences mutuelles (col. 3/61)
7 plans	2	1 %	2	100 %	3 %
6 plans	7	3 %	3	43 %	5 %
5 plans	24	11 %	9	38 %	13 %
4 plans	36	17 %	12	33 %	20 %
3 plans	50	23 %	17	34 %	23 %
2 plans	49	23 %	6	12 %	16 %
1 plan	49	23 %	12	24 %	20 %
	217	100 %	61	28 %	100 %

3.2.3.2. Les manifestations de la mutualité selon les plans

Le tableau ci-dessous vise à mettre en évidence chacune des manifestations de la mutualité selon les plans. Pratiquement, celui-ci permettra d'amener la description des rapports mutuels vers leur narration.

TABLEAU 22 : Manifestations de la mutualité par plans

			conceptuel	méthodologique	administratif	métacognitif	socio-affectif	motivationnel	autres	TOTAL
1	1	1a) être choisie, souhaitée et authentique	1	1			1			3
2	2	1b) traduire de la générosité	1	1			3	1		6
3	3	1c) manifester de la disponibilité	2		1		10	3	2	18
4	4	1d) accepter le risque								0
5	5	1e) oser le don	1	1					2	4
6	6	1f) renoncer à son intérêt à court terme		1			1			2
7	7	1g) consentir à un délai de réciprocité							1	1
8	8	1 h) parier sur la coopération attendue					1			1
9	9	1i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps								0
		Manifestations totales dans les <i>conditions préalables</i>								35
10	1	2a) présentant un engagement sincère, véritable et palpable	1				9			10
11	2	2b) avec symétrie du niveau de l'engagement					5			5
12	3	2c) utilisant la négociation								0
13	4	2d) acceptant la non-exclusivité								0
14	5	2e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits								0
15	6	2f) mu par la volonté de connaître l'autre					3			3
16	7	2g) habité par l'idéal d'aller à la rencontre de l'autre					0			0
17	8	2h) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance	1				7			8
18	9	2 i) engagé par l'obligation morale de se porter garant de l'autre								0
19	10	2j) restant soucieux de l'autre et de soi	2				1			3
20	11	2k) déployant de l'assistance mutuelle	1	1	1		3			6
21	12	2l) manifestant de l'authenticité					1			1
22	13	2m) témoignant d'une attitude éthique								0

			conceptuel	méthodologique	administratif	métacognitif	socio-affectif	motivationnel	autres	TOTAL
23	14	2n) entretenant un rapport d'égalité								0
24	15	2o) attestant de la solidarité			1		1	1		3
25	16	2p) montrant de l'implication	2				2			4
26	17	2q) révélant sa vulnérabilité et sa réactivité					4	2		6
27	18	2r) faisant preuve de prévenance								0
28	19	2s) démontrant du respect								0
29	20	2t) manifestant de la loyauté								0
30	21	2u) présentant de la tolérance réciproque								0
31	22	2v) démontrant de la flexibilité								0
32	23	2w) affichant sa sensibilité à la diversité					1			1
33	24	2x) faisant preuve de constance	1				1			2
34	25	2y) dénotant de la souplesse			1					1
35	26	2z) faisant montre d'ouverture d'esprit								0
36	27	2aa) manifestant de la bienveillance					4	1		5
37	28	2bb) affichant de la compassion					3	2		5
38	29	2cc) donnant des marques de son affection pour l'autre					2			2
Manifestations totales dans les attitudes										65
39	1	3a) interdépendantes	1				2	2		5
40	2	3b) sur le mode donner, recevoir, rendre	1			1		1		3
41	3	3c) avec participation réciproque					6	1		7
42	4	3d) avec responsabilités réciproques								0
43	5	3e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	1		1	1	11	3	1	18
44	6	3f) avec des échanges intellectuels stimulants	3	1		1	7	2		14
45	7	3g) faites d'obligations partagées							1	1
46	8	3 h) favorisées par un encadrement souple permettant un échange mutuel... <ul style="list-style-type: none"> • d'idées • d'explications • de justifications • de réflexions • d'inférences • d'hypothèses • de conclusions • de concertations 				1				1
47	9	3i) en processus conjoint	1		1					2
48	10	3j) en partenariat cognitif	2		1			1		4

			conceptuel	méthodologique	administratif	métacognitif	socio-affectif	motivationnel	autres	TOTAL
49	11	3k) assises sur des rapports d'égalité et d'adéquation								0
50	12	3l) basées sur l'équilibre du pouvoir								
51	13	3m) reposant sur l'équilibre des tâches accomplies								
52	14	3n) répondant au besoin d'être relié aux autres								0
53	15	3o) d'avoir des interactions fréquentes					1			1
		Manifestations totales dans les <i>types d'intervention</i>								56
54	1	4a) la co-construction	1				1	2		4
55	2	4b) une nouvelle compréhension des choses	1							1
56	3	4c) l'apparition de perspectives plus larges					1			1
57	4	4d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir					1			1
58	5	4e) l'autonomisation et l'émancipation					4			4
59	6	4f) la naissance d'une amitié					12			12
60	7	4g) la santé, bien-être					1			1
61	8	4 h) la consolidation de la confiance du partenaire					2	3	1	6
62	9	4i) la profitabilité (valeur ajoutée)					2			2
63	10	4j) un outil de délivrance et d'adaptation								0
64	11	4k) un sens à la vie					3			3
		Manifestations totales dans les <i>résultats</i>								35
		MANIFESTATIONS TOTALES PAR PLAN	24	6	7	4	117	25	8	191
										191

On remarque que les manifestations totales de la mutualité sont plus nombreuses en ce qui a trait aux *attitudes* (65) appelant une relation mutuelle et aux *interventions* mutuelles (56). De plus, comme cela a été mis en évidence précédemment (1.A.e. *Les plans de support à l'apprentissage*), le plan socio-affectif représente toujours le plan le plus interpellé (117 manifestations).

3.2.3.3. Les manifestations de la mutualité par rapport

Une manière d'acheminer le contenu vers une synthèse consiste à, non pas considérer les plans, mais les rapports des paires anciens de manière globale selon les paires mutuelles. Ci-dessous, chacune des paires (PA-PN) ayant connu un ou plusieurs rapports mutuels est classée selon leur importance en terme de nombre à l'intérieur des moments de la mutualité.

TABLEAU 23 : Total des manifestations de la mutualité selon ses moments par paires mutuelles

Paires PA-PN	Conditions préalables	Attitudes	Interventions	Résultats	Total
1-2		1	2		3
5-2	7	22	7	20	56
5-6	4	10	1		15
6-1	1		1		2
6-3	1	2	1		4
10-1		6	8	4	18
10-2		1	3		4
10-5			2		2
11-1	1		5	3	9
12-4	2	4	3		9
12-5		2	2	1	5
12-6	2	1			3
13-1	6	7	6	1	20
13-4	2	1	3		6
18-7	1	4	4	3	12
22-2	9	3	8	3	23
	36	64	56	35	191

Ce tableau permet déjà d'apprécier la qualité de certaines relations mutuelles. Chacune est marquée du sceau des manifestations qui lui sont propres (afin de consulter les manifestations apparaissant selon chacun des rapports mutuels, voir le tableau AA à l'annexe 26).

On voit que la paire 5-2 (PA n° 5 et PN n° 2) a connu des échanges particulièrement fructueux : 56 manifestations de mutualité sont apparues mais, surtout, 20 d'entre elles étaient du domaine des résultats; sans doute parce que les pairs « agissaient » de manière à vivre un rapport mutuel, car 22 manifestations sont liées aux attitudes à déployer pour s'acheminer vers une relation mutuelle. Si on voulait faire apparaître les proportions importantes que les manifestations de résultats de cette paire représentent par rapport aux autres, on pourrait dire que 20 résultats sur 35 au total représentent 57 % de l'ensemble des relations mutuelles abouties.

On remarque aussi que 4 paires ont couvert les quatre moments de la mutualité dans leur rapports, tandis que 7 d'entre elles en ont couvert trois (dont trois se sont rendues jusqu'au moment *résultats* : 10-1, 11-1, 12-5), 4 en ont couvert deux et une seule n'en a couvert qu'une (il s'agit de la paire 10-5, avec deux manifestations, toutes deux dans le moment *interventions*). De plus, on peut s'arrêter sur cette autre observation où 6 pairages sur 16 — mais avec 5 pairs anciens — (5-1, 5-6, 10-1, 13-1, 18-7, 22-2) ont permis de percevoir 144 manifestations mutuelles sur 191 au total, soit 75% de l'ensemble.

3.2.3.4. Autres données : Mutualité et initiateur de contact

En principe, le premier contact était toujours laissé au pair nouveau, selon la procédure prévue au Cahier de formation. Cependant, ce qu'on retire de ces 217 rapports, c'est

que pairs anciens et pairs nouveaux se sont échangés la responsabilité d'initier ces contacts. Alors, on peut se demander si l'initiateur de celui-ci a eu une incidence sur la création de mutualité. Le tableau ci-dessous nous montre que les pairs nouveaux, en nombre plus important que les pairs anciens, sont aussi plus nombreux à avoir déclenché des rapports mutuels, dans une proportion semblable, cependant, à celle de leur rapport numérique supérieur (62 % des occurrences totales et 62%des occurrences en mutualité). De plus, si on compare les pourcentages des totaux C/A, on a 29 % des rapports où les pairs nouveaux initient les contacts qui conduisent à la mutualité alors que c'est 28 % lorsque c'est le pair ancien...

TABLEAU 24 : Initiateur du contact

	A	B	C	D	E	F
	occurrences	%	occurrences en mutualité	% des occurrences totales (C/217)	% des contacts initiés par le pair (C/A)	% des occurrences en mutualité (C/61)
Initiateur du contact : Pair nouveau	133	62 %	38	18 %	29 %	62 %
Initiateur du contact : Pair ancien	81	37 %	23	11 %	28 %	38 %
Initiateur du contact : Non précisé	3	1 %	0	0 %	0 %	0 %
	217	100 %	61	28 %	28 %	100 %

3.2.4. Jusqu'au récit

À partir d'ici, les données précédentes doivent être transformées en matériau de base légitimant de « sculpter » la narration de chacune des relations mutuelles. Pour cela, il a d'abord fallu les reformuler de manière à « personnaliser » les rapports que les pairs anciens ont entretenus avec leurs pairs nouveaux. Plusieurs tableaux successifs ont permis de cheminer jusqu'à celui-ci, où les manifestations deviennent des éléments

descriptifs permettant de caractériser les relations. Ainsi, les manifestations ont-elles été classées par paires selon les moments de la mutualité (voir *annexe 27A, tableau AB*), ensuite, une première reformulation a été esquissée, reformulation mise en parallèle avec les manifestations du tableau précédent (voir *annexe 27B, tableau AC*), puis une reformulation plus soutenue permettait l'abandon des manifestations de la mutualité et de s'acheminer vers la narration (voir *annexe 27C, tableau AD*), enfin, une deuxième mise en parallèle a permis d'établir une première version de la narration à côté des reformulations précédentes et d'abandonner les moments de la narration. Pour terminer, on aboutit au tableau ci-dessous, qui se veut l'étape finale, consignant le récit de chacune des relations mutuelles ayant prévalu, selon leurs caractéristiques propres. Il représente un peu « l'histoire » de la mutualité entre les pairs anciens et nouveaux des années 2001 à 2009.

TABLEAU 25 : Le « récit » des rapports mutuels

Code PA	n° PN	Tableau narratif du rapport mutuel
1	2	Le pair ancien s'est montré sensible à l'angoisse manifeste de son pair nouveau devant son retour aux études. Il a fait preuve de bienveillance, et a tenté le rapport mutuel comme voie d'apaisement en partageant avec son pair nouveau ses préoccupations quant à sa famille et à la maîtrise sur laquelle il travaille. L'échange réciproque dans ce domaine s'est prolongé par une demande d'aide du pair ancien à son pair nouveau afin qu'il le seconde dans sa recherche d'articles qui complèteraient son corpus.
5	2	Le pair ancien a librement manifesté beaucoup de générosité envers le pair nouveau. L'engagement réciproque s'est révélé sincère et palpable. Plusieurs gestes ont favorisé l'établissement d'une relation de confiance, dont le fait que chacun a exposé sa vulnérabilité, sa solidarité, a témoigné de la bienveillance et de l'affection pour l'autre. De manière constante et solidaire, ils ont fait preuve d'assistance mutuelle. Les pairs ont développé une interdépendance où chacun a donné, reçu et rendu, à partir de champs d'intérêt et d'objectifs communs. Ces échanges intellectuels stimulants ont favorisé un partenariat cognitif, qui a abouti à une valeur ajoutée dans leur démarche individuelle soutenu par une nouvelle compréhension des choses co-construite. Ce levier a consolidé la confiance, permis la naissance d'une amitié et par voie de conséquence, donné un sens nouveau à la vie.
5	6	Le pair ancien a manifesté de la disponibilité envers le pair nouveau. Il s'est montré sensible aux intérêts personnels du pair nouveau. Au milieu d'un encadrement souple, l'engagement de chacun a éclos de manière sincère, véritable et palpable, permettant le développement de la confiance entre eux. Les témoignages de bienveillance et de solidarité, et le partage d'assistance mutuelle ont soutenu le pair nouveau vers la réalisation de ses objectifs dans le domaine professionnel.
6	1	Le pair ancien a manifesté de la disponibilité envers le pair nouveau, ce qui a abouti à un partage de champs d'intérêt et d'objectifs réciproques. (Le rapport est si laconique qu'il faut induire la mutualité)
6	3	Le pair ancien s'est montré disponible pour le pair nouveau. Au fil des événements qui se sont produits, chacun a démontré de la compassion, de la vulnérabilité et de la réactivité à ce que l'autre vivait. Ce rapport entre les pairs semble avoir répondu à un besoin, car le pair nouveau, qui était à l'extérieur au moment de la prise de contact, semble maintenant être présent aux journées de recherche à la TELUQ. (Étant donné le côté télégraphique du texte du rapport, celui-ci rend très peu compte des rapports humains, que l'on soupçonne s'être développés)
10	1	L'engagement du pair ancien envers le pair nouveau se présente comme sincère, véritable et soutenu. Chez chacun des pairs se développe une volonté réelle de connaître l'autre, de s'en soucier; l'engagement de chacun répond dans une mesure équivalente à celui de l'autre. Le partage d'intérêts communs, les échanges intellectuels stimulants satisfont un besoin réciproque de rapports humains empreints d'authenticité (dans le cas présent, on pourrait presque parler d'une mutualité socioaffective). Une amitié s'est développée qui a amené l'apparition de perspectives élargies et d'une autonomie grandissante à leurs études.

10	2	La relation entre le pair ancien et le pair nouveau s'est mise en place autour d'une participation réciproque et d'échanges intellectuels stimulants. Le pair nouveau ayant beaucoup de facilité, cela a permis un apport mutuel d'aide et de support.
10	5	La relation entre le pair ancien et le pair nouveau s'est établie sur le mode du partage et du vécu respectif. Un « engagement » émotif s'est mis en place qui a semblé répondre à un besoin mutuel d'encouragement et de soutien moral.
11	1	Le rapport entre le pair ancien et le pair nouveau s'est instauré dès le début autour d'une disponibilité mutuelle favorisant un copartage de champs d'intérêt, d'objectifs réciproques, et des échanges intellectuels stimulants. La relation, répondant à un besoin d'appartenance à une communauté d'apprentissage a mené à une interrelation opérationnelle et agréable. L'anxiété apaisée, le rapport à l'environnement devenu plus harmonieux, le pair nouveau a acquis une émancipation qui l'a mené vers l'autonomie.
12	4	Dès le départ, le pair ancien a manifesté beaucoup de disponibilité. Cet engagement sincère et véritable, les marques d'assistance mutuelle, le témoignage de constance, de réactivité et de sensibilité à la diversité culturelle de sa part ont permis qu'il profite, en partage, de la sagesse et de l'expérience de la vie du pair nouveau, satisfaisant ainsi, pour les deux, un impératif de partage concret et, en même temps, chargé « d'humanité ».
12	5	Les rapports entre le pair ancien et le pair nouveau ont dépassé le simple lien courriel et abordé la forme de l'échange épistolaire. Celui-ci a été rendu possible grâce à la réactivité de chacun envers l'autre, et à l'expansion de la confiance mutuelle. Ces deux pairs se sont « reconnus » dans leur vie respective, ce qui a induit un partage de champs d'intérêt et d'objectifs réciproques, menant à des échanges ouverts et significatifs.
12	6	Cette relation du pair ancien avec son pair nouveau ne semble pas aussi aboutie que les deux précédentes entretenues avec les pairs 4 et 5 (du moins, ce qu'en laisse savoir le texte). Néanmoins, faisant preuve de disponibilité et de générosité, il a ouvert la porte à un engagement sincère et véritable. Le pair nouveau s'y montre sensible, et l'interaction entre les deux dépasse le simple cadre des cours. Une bonne partie de l'aide qu'apporte le pair ancien concerne surtout la conciliation travail famille.
13	1	La relation entre le pair ancien et le pair nouveau est choisie, souhaitée et authentique. Dès le départ, la générosité, la disponibilité et l'apport sans attente de retour, déclenche une volonté réciproque de se connaître. Le lien de confiance s'en trouve renforcé et la symétrie au niveau de l'engagement s'exprime par des témoignages de bienveillance et d'empathie. L'échange devient un véritable partenariat cognitif et professionnel, assis sur le partage d'intérêts communs et d'échanges intellectuels stimulants que sont leurs démarches curriculaires respectives et la reconnaissance de leur intérêt commun pour l'encadrement à distance par le tutorat.
13	4	Le rapport entre le pair ancien et le pair nouveau s'est établi sur une proposition de coopération partagée. Pour ce faire, ils ont manifesté la volonté de se connaître, et ont entretenu des échanges sur le mode <i>donner, recevoir, rendre</i> . Répondant au besoin du pair nouveau d'entretenir des contacts avec ses pairs, la relation s'est déployée selon un apport d'intérêts communs, d'objectifs réciproques, et a permis un cheminement intellectuel enrichissant.

18	7	Le pair ancien manifeste une disponibilité qui catalysera une relation assise sur de nombreuses communications. Au fil des interactions et des événements, les pairs feront preuve de compassion et de flexibilité. Ce rapport solide et souple favorisera une participation facile et réciproque permettant des échanges à propos de champs d'intérêts et d'objectifs communs. De plus, celui-ci mènera à la consolidation de la confiance, à la co-construction d'un sens nouveau que prennent leurs études; leur rapprochement les gratifiera d'une amitié naissante.
22	2	Le pair ancien a fait preuve de générosité et de disponibilité envers le pair nouveau de manière libre, sans attendre quoi que ce soit en retour. La relation a été choisie par les deux partenaires, souhaitée et authentique. En se souciant l'un de l'autre au cours des événements, ils se sont impliqués de manière à entretenir une interaction vivante et à renforcer la confiance. Une interdépendance s'est développée sur le mode réciproque du <i>donner, recevoir, rendre</i> avec la découverte d'intérêts et d'objectifs communs perçus au fil d'échanges intellectuels motivants. Un partenariat cognitif, fait d'obligations partagées a permis aux pairs d'évoluer dans leurs apprentissages respectifs. Cette relation a débouché sur la co-construction d'un savoir partagé et a développé l'autonomisation du PN. Elle a été profitable pour chacun des partenaires et a abouti à la naissance d'une amitié.

On peut aisément observer à partir de ce tableau narratif que certains pairs ont connu des relations mutuelles beaucoup plus accomplies que d'autres. Cependant, de chacune de ces relations, il est possible de remarquer quelque chose qui lui est singulier.

Si le pair ancien n° 1 a fait preuve de sensibilité, et d'une tentative de « forcer » l'arrivée de la mutualité en requérant de l'aide de son pair nouveau, rien n'est dit sur les résultats, il est intéressant ici de noter qu'au départ, le PN avec lequel il était associé était très insécure.

Le pair ancien n° 5 a pour sa part fait l'expérience d'une relation épanouissante, émotivement et cognitivement, avec son pair nouveau n° 2 — d'ailleurs, le nombre de manifestations abouties (du côté des résultats) parle de lui-même —, tandis qu'elle s'est avérée plus « cérébrale », mais tout aussi mutuelle avec son pair n° 6, le soutenant dans ses objectifs professionnels. Une caractéristique du pair n° 5 qui semble particulièrement importante, c'est sa grande générosité : il se montre disponible et sans

attentes. Son engagement est constant, avec chacun de ses PN, et il sait les mettre en confiance.

Le pair ancien n° 6 quant à lui « souffre » du peu qu'il a écrit pour permettre de saisir la qualité des rapports mutuels qu'il a pu entretenir avec ses pairs nouveaux numéros 1 et 3. On lit sa disponibilité, mais on ne peut élaborer sur la réciprocité qui a pu jouer, sinon que le pair nouveau n° 3 semble s'être graduellement orientée vers un rapprochement avec la Télug.

Le pair ancien n° 10 laisse transparaître sa propension aux relations mutuelles assises sur une affection et des émotions partagées. Cette caractéristique entraîne un engagement mutuel sincère. Si avec ses pairs nouveaux 1 et 2, l'aspect cognitif a aussi prévalu, dans le cas de son pair n° 5, les échanges ont beaucoup porté sur les événements de la vie et le senti. Un point commun à ces trois relations mutuelles se dessine : cela a répondu à un besoin réciproque de rapports authentiques et avec son pair n° 1, la relation a évolué vers l'amitié.

Le pair ancien n° 11 est clairement identifié comme axée autour de la communauté d'apprentissage et, en ce sens, moins tenante des aspects socioaffectifs; par contre, elle profite de sa volonté de développer des échanges intellectuels mobilisateurs et motivants. Tout le rapport est axé autour de l'interdépendance et des relations réciproques, ce qui a mené à l'émancipation et à l'amitié.

Le pair ancien n° 12 a vécu des liens mutuels avec ses pairs nouveaux ressemblant à ceux du pair n° 10. Cependant, on voit que le rapport, s'il prend une forme affectueuse et sincère, n'en est pas moins plus « intellectuel » tout en restant profondément humain. D'abord, il a dépassé le mur culturel dans le cas de son pair nouveau n° 4; la

congruence sociale étant évidente, il a établi un rapport épistolaire avec son pair n° 5 et a coconstruit un nouveau rapport à ses études en lien avec son pair n° 6.

Le pair ancien n° 13 semble avoir vécu avec ses deux pairs nouveaux, des rapports de coopération importants, qui ont permis à chacun d'avancer dans sa démarche d'apprentissage. On remarque aussi que dans les deux cas, une certaine gratuité a prévalu, ainsi qu'une confiance qui a légitimé que l'on risque le don sans entente « commerciale » préalable, c'est-à-dire en renonçant à tirer un avantage immédiat.

Le pair ancien n° 18 a joui d'une relation mutuelle tout à fait actualisée avec son pair nouveau. Il y a eu création de conditions et agissements favorables à son développement, une conduite qui est allée en s'affermissant pour aboutir à des résultats coconstruits et amicaux solides.

Le pair ancien n° 22 semble lui aussi avoir connu une relation mutuelle qui a atteint la plénitude. La générosité et la disponibilité ont déclenché une espèce de souci que chacun a développé l'un envers l'autre, et une volonté d'entretenir le « feu sacré ».

D'ailleurs, le PA n° 22 semble avoir une capacité exceptionnelle à présenter des conditions préalables invitantes (authenticité, générosité, disponibilité, gratuité) qui servent certainement de courroie d'entraînement pour la suite des choses. Les échanges motivants ont mené à l'autonomisation du pair nouveau et ont positionné les pairs dans l'axe de la relation d'amitié.

D'autres observations peuvent être tirées des récits, en s'aidant d'un tableau dédié à cette investigation (*annexe 27E*, tableau AF). Parmi les caractéristiques communes à certains pairs, on observe que...

- Les PA n° 10 et 12 semblent particulièrement tournées vers les rapports affectifs, tandis que les PA n° 11 et 13 semblent plus axés sur l'aspect cognitif de la relation.
- Les PA 5, 13 et 22 sont singulièrement habiles à répondre aux conditions préalables à susciter la mutualité ;
- Les paires PA n° 5 et PN n° 2, PA n° 5 et PN n° 6, PA n° 10 et PN n° 1, PA n° 13 et PN n° 1 sont habiles à user des attitudes caractéristiques à la mutualité ;
- Les interventions, donc *l'agir mutuel*, semblent le lot de toutes les paires ; les paires PA n° 5 et PN n° 1, PA n° 13 et PN n° 1, et PA n° 22 et PN n° 2 semblent cependant avoir pu amener le l'interaction jusqu'au partenariat cognitif.
- Les paires PA n° 5 et PN n° 1, PA n° 10 et PN n° 1, PA n° 11 et PN n° 1, PA n° 18 et PN n° 7 et PA n° 22 et PN n° 2 ont pu obtenir des résultats tangibles et vivre une relation amicale avec leur pair.

3.3. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a représenté le côté concret de la recherche. Sa première partie traitait de la méthodologie employée. Tout d'abord, une description générale a permis de se donner un aperçu des pairs, anciens et nouveaux, des pairages par sexe, de l'initiateur du contact et du mode de communication privilégié durant les sept années considérées. Comme il y a obligation de confidentialité, un tirage au sort a octroyé un numéro à chacun des pairs anciens.

Toujours dans la description générale, l'image d'un rapport type est apparue, une espèce de modèle proposé aux pairs anciens, qui n'a été utilisé pour la rédaction des rapports que dans environ la moitié des cas. Ce peu de standardisation a provoqué des difficultés. D'abord, pour ce qui est de l'interprétation des textes : un ensemble de paragraphes ou de courtes phrases sur une ou plusieurs pages représentait-il un seul rapport avec des communications multiples ou plusieurs rapports distincts?

Cette description générale nous a amenés aux plans de support à l'apprentissage.

Toujours dans le même esprit que précédemment, plusieurs pairs anciens n'ont pas

tenu compte de cet aspect quand venait le temps de détailler leur intervention. Pour cette situation, il a été décidé d'interpréter les plans couverts par les rapports.

La deuxième partie s'est attardée à montrer l'évolution de la recherche vers une définition opératoire de la mutualité. La première étape consistait à puiser toutes les caractéristiques de la mutualité et de la réciprocité dans le chapitre 2 afin de trouver une manière de créer des regroupements pratiques pour la prise de données. Cette recherche d'unité s'est organisée autour de « circonstances » dans le développement d'une relation mutuelle. Il y a ce qui précède, ce qui est et ce qui agit dans le moment d'un rapport entre pairs et les résultats auxquels cela aboutit. Cette vision unificatrice a conduit à une définition de la mutualité, où disponibilité, empathie et besoin partagé s'actualisent en un rapport mutuel. Ce rapport mutuel sera vu selon quatre moments : les conditions préalables à son apparition, les attitudes qui la rendent possible, les interventions qui la représentent dans l'action et les résultats qui en expriment la certitude.

Une fois le postulat formulé et articulé autour de ses « moments », il s'est agi de construire des fiches de prise de données permettant de consigner les différents matériaux de l'analyse. Dans cette démarche aussi, il a fallu faire des choix : que faire quand un pair ancien décrit trop peu sa relation? Cela nous amène à un problème presque lancinant dans la lecture des rapports : celui de la limpidité des propos. Comment déchiffrer un texte trop peu écrit? Il y a un monde entre la capacité évocatrice de la poésie qui se servirait de peu de mots et un billet descriptif télégraphique et fragmentaire... Tout au plus, pouvait-on appréhender parfois une situation sous-

entendue, et esquissée en quelques mots. Ici encore, il a fallu juger au mieux chacune de ces phrases lacunaires.

Enfin, la nature même de ce qu'est un rapport mutuel nous a contraints à prendre le parti de raconter les rapports mutuels. Toute la démarche d'élaboration de l'outil d'analyse s'est voulue critériée, s'est articulée autour de fiches gérées par une base de données, a travaillé dans le détail et le descriptif. Cependant, lorsque l'on parle de relation mutuelle, peut-on censément la présenter sous forme de tableau et de chiffres? Il nous est apparu qu'il fallait rendre à la mutualité ce qu'elle possédait de particulier, c'est-à-dire son aspect narratif. D'ailleurs, cette idée n'est pas éloignée de toute la structure d'analyse qui s'est articulée en quatre temps, encadrés d'un avant et d'un après. Dès que quelque chose s'inscrit dans le temps, la narration surgit. Il est donc apparu normal que l'aboutissement des résultats de l'analyse de la mutualité entre les pairs se présenterait comme le récit de leur relation.

Tout ce qui a été décrit précédemment s'est voulu comme la dimension méthodologique de la recherche. Les résultats, pour leur part, ont suivi dans la deuxième partie de ce chapitre. Bien entendu, il ne sera pas question ici de restituer l'ensemble de ce qui a été écrit à cette occasion. Traçons-en donc, pour finir, un rapide portrait.

On peut affirmer que sur les 217 rapports étudiés, 61 ont présenté des manifestations plus ou moins actualisées de mutualité, se matérialisant en 16 pairages sur les 71 que comportaient les 7 années considérées.

On remarque aussi que les pairages pair ancien féminin et pair nouveau féminin ont dominé très largement les pairages où il y a eu de la mutualité. Ce qui semble tout à fait

logique quand on constate que, dans ces paires mutuelles, 8 pairs anciens sur 9 sont de sexe féminin.

On observe également que certains pairs anciens ont connu plus de rapports mutuels avec leurs pairs nouveaux que d'autres et que, parfois, le nombre de rapports en faisant état présentait un volume nettement plus important.

Pour ce qui est de l'analyse de la mutualité selon les plans, on peut dire sans aucune crainte d'erreur que le plan socio-affectif possède un magnétisme nettement supérieur aux autres.

De plus, en ce qui regarde la mutualité, les manifestations reliées aux attitudes et celles relatives aux interventions — ce qui constitue en fait, le présent de la relation — semblent avoir été identifiées plus souvent que celles concernant les conditions préalables ou les résultats qui, eux, représentent l'avant et l'après d'un rapport mutuel.

Les pairs nouveaux sont plus nombreux à avoir initié un contact mutuel et le courriel s'est imposé comme le lien privilégié dans la très grande majorité des cas, mutualité ou non.

Enfin, pour terminer ce chapitre, il est possible de relever que la narration des rapports met en relief que certaines relations mutuelles ont été beaucoup plus accomplies que d'autres, mais que chacune a présenté des particularités, un peu comme si chacune possédait une personnalité propre.

Sur ces quelques constats, ce chapitre s'achemine vers sa clôture. Il restera maintenant à voir ce que l'on peut dire de ces résultats. Ce sera l'objet des pages qui suivront.

4. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

4.1. Prémisses

À priori, quelques aspects déterminants appellent à identifier les limites de la présente étude. D'abord, toutes les informations colligées sont tributaires du point de vue du pair ancien. Volontaire, disponible — on le verra plus loin à propos des manifestations de la mutualité — engagé, son regard est certainement appréciable. Or, il aurait été plus qu'important de jouir d'un portrait du pair nouveau différent de celui qui est diffusé par le pair ancien, médiatisé par ce qu'il en écrit, afin de comprendre comment s'est jouée la mutualité selon la perception de l'autre membre de la paire PA/PN.

Ensuite, la prédominance numérique féminine (63 % des PN, 77 % des PA, 81 % des pairages, 8 pairs « mutuels » sur 9) a semblé orienter la mutualité vers certaines manifestations, au détriment d'autres qui auraient mérité aussi d'être mises en évidence. Les manifestations relationnelles (authenticité, bienveillance, sincérité, assistance partagée, compassion et autres) ont peut-être occulté la partie « économico-politique » de la mutualité (accepter le risque, tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps, la négociation, l'éthique, le respect, la loyauté, les rapports d'égalité, l'outil de délivrance, etc.)

De plus, le traitement des rapports a présenté de nombreux problèmes du fait que plus de la moitié d'entre eux ne respectaient pas le modèle proposé, et qu'une part importante se résumait à un texte synthétique, satisfait souvent de quelques remarques superficielles. Relever des manifestations d'une réalité aussi complexe que la mutualité tient alors parfois de la navigation à l'aveugle.

Trois hypothèses principales ont motivé cette étude. Tout d'abord, la mutualité, est-ce un mot passe-partout, compris par tous, mais sans forme précise? Ou possède-t-elle plutôt une existence concrète, un rôle majeur même, dans l'encadrement par les pairs? Ensuite, peut-elle être vue comme une relation réciproque, reposant sur un altruisme bienveillant, se développant dans la durée et l'agir? Enfin, peut-on la révéler à partir d'un corpus de comptes-rendus consacré aux interactions entre partenaires et couvrant une période appréciable?

La conclusion de cette étude soutient que la mutualité est un phénomène qui a pris dans la réalité des pairs en interaction, par exemple dans le support à l'apprentissage, et qui se présente de manière linéaire, selon un axe chronologique.

4.2. Approche globale ou fragmentée

En ce qui concerne la reconnaissance de la mutualité dans les interactions, sa mise en évidence a représenté une énigme qu'il a bien fallu résoudre : devait-on travailler à partir des détails, chercher des indices, des caractéristiques, les catégoriser, les placer dans des cases fonctionnelles ou, au contraire, utiliser une approche globale et considérer la relation sur 6 mois, un an ou deux dans certains cas, et surligner ce qui semblait apparaître littéralement ou en filigrane?

La présente étude va des parties vers le tout. Nous avons donc examiné les rapports un par un, les avons décortiqués d'après les plans, lesdits plans, pour leur part, nous les avons détaillés selon les 64 manifestations de la mutualité retenues. À partir de ce tamisage, de l'observation des éléments, leur analyse est devenue possible et enfin, nous avons effectué une reconstitution de l'intelligence propre de chacune des relations mutuelles, au moyen de leur récit propre. Ceci afin de retrouver une entièreté qui leur

rende justice (Cette idée sera rappelée plus loin au moment de parler de la réalité de la mutualité).

Cette démarche se présente-t-elle comme la meilleure pour identifier la mutualité? Dans les circonstances, cela a semblé la seule voie possible, car malgré nos recherches de départ, nous n'en avons trouvé aucune description unifiée ni aucun ouvrage théorique la circonscrivant. Voilà qui étonne tout de même à propos d'une pièce maîtresse articulant une longue tradition du support par les pairs (« Confucius déjà aurait noté qu'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres! » (Jacquinot-Delaunay, dans Papi, 2013, p. 9) « le tutorat existait déjà au 13^e siècle, en Angleterre » (Papi, 2013, p. 15).

Nous avons dû construire un modèle. Le travail de recherche a exigé de s'extraire du milieu de l'éducation, de consulter des domaines diversifiés, et de s'aventurer dans les perceptions multiples du sujet. Cette quête a mené à une collection de fragments qu'il a fallu unifier pour enfin la confronter avec le grand « texte » de huit années d'interactions entre pairs.

Il nous semble cependant tout aussi possible, de procéder de la manière contraire : de recomposer les pièces éparses d'une longue séquence semblable à l'ensemble des rapports assujettis à une paire, de les considérer comme un tout, de décrire l'interaction holistique de chacun, et d'étudier la mutualité qui a prévalu entre les duos.

Naturellement, les outils d'analyse restent à définir : on pourrait penser à opposer les aspects explicites et implicites des rapports, ou à tracer une cartographie de la relation partagée, ou même partir des apprentissages (encore faudrait-il qu'ils soient formulés!...) et montrer le côté opératoire de la mutualité, etc.

4.3. Premier contact

Quand et comment une relation entre pairs démarre-t-elle? Cela dépend du dispositif mis en place par l'institution d'enseignement bien entendu. À la Télunq, « Le premier contact est donc laissé au nouvel étudiant » (Celui-ci a le loisir, s'il en sent le besoin, de profiter de l'encadrement d'un étudiant qui a déjà 12 crédits ou plus de réalisés, et qui est volontaire pour tenir ce rôle.

Étonnamment, malgré ce que l'on sait du dispositif de mise en relation, les pairs anciens ont tout de même prétendu avoir généré 38 % des premiers contacts (81/217). Pourtant, on peut se demander comment cela a pu se produire, étant donné qu'au départ, seul le pair nouveau possède les coordonnées du pair ancien. Ces derniers (13/22) ont-ils « interprété » l'idée de ce premier couplage? Y a-t-il confusion entre « premier » contact et initiateur de l'interaction ?... après un premier échange sans suite (initié par le pair nouveau), il est possible que les pairs anciens aient parfois initié des contacts pour avoir des nouvelles qui ont pu alors enclencher des échanges plus soutenus (ou pas). Cela aurait alors à leurs yeux représenté le premier « vrai » contact?

En tout cas, telles que formulées dans *L'encadrement par les pairs à distance à l'université : vers un service institutionnel?* (Maltais, Deschênes, 2013), les procédures prévues autour de la mise en place d'un système d'encadrement par les pairs dans la formation à distance semblent aller en contradiction avec ces données :

Plusieurs conditions paraissent nécessaires pour assurer que la mise en œuvre de l'encadrement par les pairs puisse permettre d'atteindre les objectifs fixés [...].
[...]

1. L'encadrement par les pairs doit être un service offert à ceux qui le désirent : il s'agit d'une ressource pédagogique parmi d'autres qui peut répondre à certains types de besoins ou aux attentes de certaines clientèles et qui ne donnera des résultats intéressants qu'à ceux qui choisiront librement de devenir pairs anciens et à ceux qui accepteront d'y avoir recours.

2. La confidentialité des échanges entre un pair ancien et un pair nouveau doit être assurée : aucune pratique d'évaluation, de suivi ou de contrôle des pairs anciens (nous soulignons) ne doit justifier des accrocs à cette condition [...].

4.4. Les rapports

Le rapport d'intervention, selon le cahier de formation (Deschênes, 2002, p. 45), « devrait normalement être rempli à chaque interaction entre les pairs. » Plusieurs facteurs ont contribué à rendre la lecture de certains de ceux-ci et leur analyse ardues : leur structure a souvent présenté des écarts par rapport au modèle type prévu initialement, le nombre de communications par interaction ne correspondait pas toujours au modèle de base : demande/réponse. De plus, les cas d'interaction en présence (téléphone, rencontre en personne) relataient moins une interaction que le compte-rendu des thèmes de la conversation. Pour ajouter à la confusion, les plans d'intervention ont souvent été omis, sans parler du caractère condensé, sinon télégraphique de nombre de relations.

Bien entendu, ce problème est un peu la conséquence de la philosophie sous-tendant le dispositif d'accompagnement par les pairs à la Téluluq. Dans une approche plus académique, on aurait imposé aux pairs anciens une exigence de conformité à un modèle, ce qui ne fut pas le cas pour les rapports à l'étude ici. Le credo constructiviste, sans doute afin de permettre à chacun d'assumer individuellement son apprentissage¹, a considéré légitimes les schémas personnalisés des représentations que se sont construites les pairs anciens de leurs interactions, sans normativité imposée vis-à-vis

¹ « Ce sont des interventions auprès d'un individu ou d'un groupe qui promeuvent le développement personnel et social favorisant la prise en charge par chacun de sa propre formation. » (LEGENDRE, 1993 cité dans Deschênes, 2003, p. 20)

d'un canevas préétabli. De plus, le responsable initial du projet (A.-J. Deschênes) pensait — selon ses dires — surtout à ne pas imposer, à des personnes qui travaillaient bénévolement pour la TÉLUQ, un cadre contraignant qui aurait pu augmenter leur tâche, préoccupation doublée de la conviction que tout formulaire contraignant risquait de mettre de côté des aspects importants d'une relation qui ne pouvaient être anticipés.

En outre, un autre facteur a sans doute pu influencer cette uniformité transgressée. Il s'agit d'une exigence même que l'on trouve dans le cahier de formation de pairs anciens et qui formule clairement que la relation textuelle du rapport « doit » être donnée en résumé (Deschênes, 2002, p. 44). Le terme résumé pouvant lui-même devenir une « représentation », certaines ambiguïtés peuvent survenir. En effet, que synthétise-t-on? La forme du rapport qui, une fois les identités livrées, peut être reconstruite selon une matrice personnelle? L'ensemble des contacts, qui peut être vu sous un seul éclairage en survol de l'intelligence? Les plans de soutien à l'apprentissage correspondant à une interaction globale et non détaillée?

À la lecture répétée de tous ces rapports aux formes éclatées, il est apparu que certains pairs anciens ont manifestement effectué un travail de reconstruction, tandis que d'autres se sont butés à des difficultés occasionnées par des acquis antérieurs absents (pauvreté de la syntaxe, de la précision du langage, de l'investissement personnel, etc.)

4.5. Le nombre d'interactions (communiqués)

L'interaction est au cœur du tutorat partagé entre pairs — dans le cas présent, entre un pair ancien et un pair nouveau.

C'est grâce au socioconstructivisme et à des chercheurs tels que Vygotsky (1978) et Bruner (1983) que va apparaître la notion "d'interaction de tutelle", définie comme un "processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces

derniers" (Berzin, 2009, p. 3). Le tutorat devient alors un "système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant" (Goodlad et Hirst, cité dans Barnier, 2011, p. 15). Apparaît ainsi un deuxième critère important de la relation de tutorat : l'apprentissage mutuel. » (Devilliers et Romainville, 2013, p. 25)

Dans l'étude présente, les interactions ont été circonscrites à un échange PA/PN comme cela est formulé dans les deux tiers des rapports des pairs anciens, tel que le cahier de formation le prévoyait : « Une interaction comprend minimalement un contact établi par l'un des pairs et un retour de l'autre. » (Deschênes, 2002, p. 45). Le tiers restant présente des interventions interpersonnelles parfois étonnantes. Curieusement, quelques fois, pour une « interaction », il n'y a eu qu'un seul contact. Cela s'explique en général par un appel du pair ancien auquel le pair nouveau n'a pas répondu. Par contre, les cas où 12, 14 ou 21 appel/réponse sont regroupés en un même compte-rendu comme s'il s'agissait d'une interaction unitaire semblent moins logiques. Sans doute peut-on comprendre de ce phénomène une tendance s'apparentant à l'idée exposée précédemment de considérer un rapport entre pairs comme un tout, comme une seule interaction.

4.6. Les plans

Selon le modèle retenu à la Téluc pour l'encadrement par les pairs, le support à l'apprentissage s'exerce sur quatre plans : *cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif*. Pour les rapports que devaient remplir les pairs anciens, on avait détaillé 7 plans, en subdivisant le plan cognitif en *cognitif conceptuel, cognitif méthodologique, cognitif administratif*, et en ajoutant l'entrée *autres*.

Les pairs anciens devaient classer eux-mêmes les interactions selon les plans en produisant leurs rapports, pensum pour lequel certains ne se sentaient pas très habiles.

D'ailleurs, on peut se demander si ce raffinement théorique présentait une utilité réelle pour les pairs anciens. Bien entendu, on peut se figurer que cela représente un apprentissage nouveau ou une mise en pratique de concepts acquis dans le cours de *Support à l'apprentissage* ou encore se vouloir une pratique réflexive permettant d'améliorer ses interventions, mais on peut aussi s'interroger sur le niveau de difficulté exigé d'Un exercice où il fallait maîtriser abstraitement les plans et recenser des interactions parmi ces cases? D'autant que plus de la moitié ont répondu au côté un peu artificiel de cet exercice en n'en tenant pas compte et en rédigeant un compte-rendu où les plans n'apparaissaient pas.

À la suite de Papi (2013, p. 145), qui analyse un support à l'apprentissage exécuté par des « moniteurs C2i » présentant « une certaine proximité [...] avec celle de tuteur à distance » (p. 155), une question nous paraît importante :

[...] alors que les apprentissages vécus et les fonctions dévolues aux tuteurs ou moniteurs relèvent majoritairement d'une action au niveau cognitif, ces acteurs perçoivent-ils les enjeux liés aux autres plans ou niveaux et dans quelle mesure adaptent-ils leurs pratiques de tutorat en conséquence? Étant eux-mêmes étudiants, reproduisent-ils les modes d'enseignement connus ou se distinguent-ils des enseignants dans leurs représentations et pratiques? (p. 145)

Cela revient à se demander si les pairs anciens, eux-mêmes étudiants, peuvent dépasser l'aspect cognitif — déjà dévolu au professeur et au tuteur — et sont aptes à répondre aux besoins des pairs nouveaux sur les autres plans. À ce propos, Papi poursuit :

[...] ils semblent chercher à faire face aux difficultés rencontrées par les étudiants en investissant l'ensemble des plans constitutifs du support à l'apprentissage. Sur le plan socio-affectif, certains moniteurs se montrent ainsi très présents, tentant de rallier les étudiants en investissant la plateforme, en communiquant régulièrement par courriel, en encourageant un "esprit de groupe" et en individualisant le soutien à ceux rencontrant des problèmes quitte à user

d'autres biais que ceux prévus par le dispositif. (p. 151)

Afin d'y répondre, il nous a fallu prendre pour rigoureux le classement effectué par un certain nombre de pairs anciens, et compléter par nous-mêmes (le chercheur et son directeur de mémoire) les 112 rapports (sur 217) où cette consigne n'avait pas été respectée.

En conséquence, étant donné l'intervention majeure qu'elle a subie, la recherche de mutualité par plans ne permet ici que d'esquisser de grandes généralités. D'abord, une observation met en lumière que plus il y a de plans impliqués et plus il y a de chances qu'une relation mutuelle prévale. On peut faire l'hypothèse que cette assertion est théoriquement vraie, étant donné que l'on s'attend à ce que le développement d'un apprenant se réalise à partir d'une « structuration subjective » (Bauersfeld, 1994, p. 177), où plusieurs facteurs de construction personnelle vont agir. Dans cet ordre d'idées, Caraguel (2013, p. 105) cite la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1963) – [où les théories socio-constructivistes] « mettent en avant l'importance de la communication, et de l'interaction sociale comme source de connaissance » (p. 105). Cette compréhension et rétention des notions à l'étude par l'apprenant ne pourra advenir que si ses besoins sont satisfaits, car — selon le constructivisme — de cette satisfaction naîtra une structuration de ses nouvelles connaissances qui lui apparaîtra « viable »¹.

¹ *Notion exposée par Yvon Pépin (1994), où l'auteur prétend que les constructivistes, à propos des connaissances, substituent l'idée de viabilité à celle de vérité. (PÉPIN, Yvon. Revue des sciences de l'éducation. « Savoirs pratiques*

Les plans de support à l'apprentissage, *cognitif, socio-affectif, motivationnel* et *métacognitif*, correspondant à une réponse aux impératifs de l'apprenant ont été formulés par Deschênes et Lebel (1994) et cités si souvent qu'on peut prétendre qu'ils forment consensus dans la communauté socio-constructiviste en formation à distance. Nous sommes donc amenés à croire que plus l'interrelation a couvert de plans, plus l'apprentissage partagé s'est établi, et plus on trouve de chances que ce partage fut mutuel.

Les chiffres mettent en évidence la nette prédominance du plan socio-affectif en ce qui a trait aux rapports entre les pairs, et révèlent sa dimension quasi hégémonique lorsque la mutualité y a siégé (en proportion double des rapports socio-affectifs totaux). Cet état de fait est sans doute normal, car le pair nouveau, ayant déjà un professeur et un tuteur, le pair ancien se voit dévolu le rôle de support, qui s'exerce principalement sur le plan affectif. La littérature à ce sujet est abondante (par exemple : [Maltais et Deschênes, Caraguel, Papi, dans Papi, 2013] : Quintin [2011], Jegede [2002], Rodet [2000]); il s'agit d'ailleurs d'un des objectifs avoués de la mise en place de ce système de pairage à la Télunq. « Ce jumelage vise à permettre un soutien socio-affectif à chacun des pairs et à fournir une occasion de vivre une expérience d'encadrement par un pair » (Deschênes et coll., 2003).

D'autre part, se penchant sur la première cohorte de pairs à la Télunq (2001-2002), Maltais et Deschênes (dans Papi, 2013) font état de ces résultats :

et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation »· Vol· XX, no 1, 1994, p· 63 à 85 (p· 66)·

Les pairs anciens confirment que les demandes reçues touchent davantage le plan socio-affectif parce que les échanges ont permis d'échanger sur l'insécurité, les inquiétudes et les craintes vécues par les nouveaux étudiants en début de programme. D'autres ont aussi porté sur les aspects motivationnels fournissant des occasions d'encourager leur pair et sur le plan cognitif principalement pour l'éclaircissement de procédures administratives. (p. 172)

Selon les résultats de la présente recherche, le plan motivationnel ainsi que le plan conceptuel imposent aussi une présence non négligeable. On remarque cependant que tous deux le commandent dans une proportion identique avec ou sans rapports mutuels. La mutualité n'accentue donc pas l'occurrence de ces plans comme elle le fait pour le modèle socio-affectif.

Dans la même veine, les plans *conceptuel, méthodologique, administratif, métacognitif, motivationnel* — le plan *autres* n'étant pas significatif, il n'est pas intégré à la description en cours — opèrent dans une teneur quasi identique pour ce qui est des rapports entre les pairs. Cependant, lorsqu'apparaît la mutualité, les plans *conceptuels* et *motivationnels* se présentent dans un ratio égal à leur intervention générale (totale), tandis que les plans *méthodologique, administratif et métacognitif* s'effacent dans les préoccupations mutuelles des pairs.

Pour terminer, si l'on pense aux caractéristiques de la mutualité, l'autocratie du plan *socio-affectif* (soutenu à un degré plus faible par le plan cognitif et motivationnel) s'explique aisément : les manifestations ayant servi à réaliser cette analyse sont elles-mêmes de nature socio-affective (par exemple, qu'elle soit choisie ou souhaitée, demandant un engagement sincère, authentique, qu'elle implique un partage réciproque et qu'elle mène à l'amitié). De plus, il tombe sous le sens qu'une relation mutuelle exige

qu'une certaine affection existe entre les êtres qui la vivent¹. Alors, comme l'approche socio-constructiviste a été retenue pour orienter la forme des rapports produits par les pairs anciens, que c'est la théorie sous-entendue dans la présente étude analysant un concept opératoire du constructivisme (la mutualité), il aurait été surprenant que, étant donné la structure autoréférente de la démarche, l'aboutissement n'en soit pas de nature sociale et affective.

4.7. Manifestations de la mutualité

Maltais et Deschênes (2013), décrivant les conditions de la mise en œuvre de l'encadrement par les pairs à l'université déclarent que « ces conditions s'appuient cependant sur certains des concepts fondamentaux associés à l'encadrement par les pairs : l'égalité, la mutualité, la congruence cognitive et la congruence sociale². »

Ils ajoutent que...

[...] pour permettre une plus grande mutualité, le pairage devrait se réaliser à partir des ressemblances entre le pair ancien et le pair nouveau en particulier pour l'âge, l'expérience antérieure, la formation, les intérêts et le lieu d'habitation; les échanges, le partage et la collaboration devraient être facilités par des préoccupations communes que les partenaires se découvriront et une plus grande congruence sociale. (Idem, p. 183)

¹ « Le monde affectif de l'apprenant n'est pas sans avoir un effet sur l'acquisition de nouvelles connaissances. » (Dionne et coll., 1999, p. 73)

² Baudrit (2007) citant les travaux de Moust (1993) définit ainsi ces deux versions de la congruence : « La congruence sociale désigne la volonté, chez les tuteurs, d'être perçus comme des "des étudiants parmi d'autres", à la recherche de relations informelles avec leurs tutorés, bienveillants à leur égard. La congruence cognitive dénote la capacité, toujours chez les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux. »

La mutualité, on le répète, représente un axe central du tutorat entre pairs, et ses manifestations sont enracinées dans les concepts d'égalité et de congruence énoncés précédemment.

Cependant, une question est apparue prééminente dans le cadre de cette recherche : qu'est-elle? Peut-on lui donner une définition qui permette de la saisir de manière moins intuitive, plus formelle? En effet, pour être une notion fondamentale, elle n'a étonnamment pas été circonscrite dans la littérature scientifique. Après un survol de nombre domaines abordant sa réalité (éducation, psychologie, philosophie, économie, etc.), et une jonction obligée avec le concept nettement mieux délimité de réciprocité, elle s'est révélée une relation basée sur l'empathie et la réciprocité, requérant comme étincelle de départ de la disponibilité intérieure, et qui exauce un dessein conjoint.

Cependant, on peut se demander maintenant comment un tel événement d'essence aussi résolument socio-affective (et, dans une moindre mesure, cognitive et motivationnelle) peut être décrit dans sa réalité vécue : est-il une peinture fixe, s'apparentant à un moment arrêté, ou s'énonce-t-il au terme d'une démarche, exigeant pour en parler de remonter le cours de son actualité? Nous nous trouverions alors devant une évocation narrative se singularisant du domaine de la classification et s'orientant vers l'idée de plénitude : le récit de son existence.

Le choix de l'auteur de ce présent mémoire s'est orienté dans cette voie. Après une recherche dont il a été fait mention précédemment, les 62 manifestations retenues ont été regroupées par catégories imaginées comme des « moments » du rapport mutuel. La mutualité connaissait donc un instant préalable, puis un présent se traduisant par

des attitudes et des interactions, ainsi qu'un dénouement témoignant sous forme de résultats.

Bien entendu, on peut se poser la question à savoir si une occurrence préliminaire, par exemple, représente une mutualité actualisée, ou si elle n'a de substance que lorsqu'on la perçoit dans ses réalisations. Pour pratiquer un choix éclairé, la voie philosophique se serait imposée : fallait-il exacerber l'empirisme ou emprunter au taoïsme? Cette dialectique nous aurait déportés bien loin de présent travail de recherche... pour la commodité, nous avons choisi de considérer tout le cheminement, des conditions préalables jusqu'à son aboutissement comme une seule et même réalité : mutualité virtuelle ou mutualité aboutie seraient vues comme des signes authentiques de l'avènement de mutualité.

Une fois la temporalité (les quatre moments) unifiée d'un seul tenant, il a semblé évident que chacune des relations mutuelles siégeait dans ce que la littérature nomme la chronique, nous ne nous trouvions plus du tout dans de multiples compartiments correspondant chacun à une caractéristique. Le récit est apparu en somme comme une forme tangible de reddition organisée de la mutualité ayant prévalu au travers des 71 pairages décrits en 217 rapports.

4.8. Résultats

Un peu moins du quart des rapports analysés ont présenté de la mutualité, ce qui signifie tout de même un pourcentage important en terme d'incidences dans le domaine du support à l'apprentissage par les pairs.

L'encadrement par les pairs est une stratégie pédagogique qui peut se révéler "porteuse", en soins infirmiers tout comme dans d'autres disciplines. Elle peut devenir un excellent adjuvant au processus d'enseignement et un moyen d'aide

important pour lutter contre l'échec scolaire. (Phaneuf, 2009, p. 14)

Dans le milieu d'apprentissage structuré par un programme, l'encadrement des étudiants peut également être assumé par les pairs, c'est-à-dire par les autres étudiants inscrits aux mêmes activités de formation. Ce groupe peut donner du support moral, affectif et motivationnel et aider à composer avec l'angoisse du changement qui accompagne souvent les apprentissages significatifs. » (*Dionne et coll., 1999, p. 77*)

D'autres, cependant, relativisent cette vision : « La première conclusion qui ressort de notre étude est que le tutorat par les pairs ne permet pas de réduire le taux d'échec des étudiants. » (Mohib et coll., 2013, p. 56) « Nous nous interrogeons sur la capacité du tutorat entre pairs à renforcer la professionnalisation de l'étudiant, vue à travers son degré de maîtrise des usages professionnels. » (Nagels, 2013, p. 208)

En définitive, on ne peut tout de même nier que, une fois sur quatre, l'encadrement par les pairs prendra une efficacité maximale quand l'interaction entre eux sera teintée de mutualité.

Une autre observation concerne le nombre plus élevé d'étudiants féminins qui aboutit à un résultat de pairages où les femmes sont présentes de manière dominante. Les chiffres deviennent cependant troublants quand la présence d'un pair ancien féminin s'impose dans 88 % des rapports mutuels. En fait, au moment où l'on trouve 17 pairs anciens féminins contre 4 masculins, on aboutit à des résultats un peu caricaturaux où 8 pairs anciens féminins sur 9 ont participé à des relations mutuelles. Doit-on mettre cela en relation avec ce qui peut se lire de l'étude présentée par Berzin (2013, dans Papi) où l'auteure avoue que le nombre de volontaires pour réaliser cette première année d'aide à l'apprentissage par le tutorat par les pairs était restreint (p. 44) et que sur neuf tuteurs, sept étaient de sexe féminin (p. 45)? Les femmes manifesteraient-elles un penchant naturel pour le support et la mutualité (à tout le moins, une certaine forme de

mutualité...)? Poser la question, c'est un peu y répondre, nonobstant le fait que peut s'inviter ici un débat qui sera à faire un jour... mais pas dans le présent mémoire.

Quoi qu'il en soit, d'autres résultats mettent en relief des considérations distinctes, telles les qualités individuelles. Ainsi, certains pairs anciens ont partagé des relations mutuelles avec plusieurs pairs nouveaux (au maximum trois), d'autres ont fourni beaucoup plus de rapports à ce sujet que leurs collègues. À l'opposé, nous trouvons un pair qui n'a relaté qu'un pairage, n'a commis qu'un rapport (qui couvre plusieurs mois, cependant), mais qui a su, à l'intérieur de ce minimalisme, laisser poindre la mutualité qui s'est manifestée.

On peut envisager aussi d'autres traits individuels, qui incitent à réfléchir à la réalité du pair ancien, et aux modèles des rapports que l'on veut lui demander de rédiger. De la sorte, un pairage a fourni 7 fois le nombre de la moyenne des rapports (mutuels) produits, avec un assortiment impressionnant de manifestations de la mutualité, surtout dans la section des résultats, ces derniers accaparant plus de la moitié des manifestations totales des résultats des autres pairages. Cette paire a certainement constitué une équipe exceptionnelle, car il est possible d'observer chez elle à partir du détail des caractéristiques relevées en plus à quel point ses acteurs ont présenté une attitude favorable au développement de la mutualité.

D'autre part, 5 pairs ont à eux seuls produit près des trois quarts des manifestations de la mutualité.

Enfin, les résultats révèlent que les pairs « mutuels » ont connu une « densité » de pairage plus importante que leurs semblables non mutuels. C'est-à-dire qu'en plus d'avoir atteint la mutualité dans certaines de leurs relations, ils ont encadré,

individuellement, en moyenne près de deux fois plus de pairs nouveaux que les autres.

Il est difficile de tirer une conclusion de cette observation parce qu'en principe les pairages étaient distribués par le responsable du projet à la Têluq, et qu'il lui était impossible de déterminer à l'avance lesquels se tinteraient de mutualité.

De prime abord, on pourrait penser que ce phénomène est le fruit du hasard. Tentons ici trois explications, une qui doit tout de même au hasard, une autre qui tient en apparence de la congruence et une dernière reliée aux caractéristiques individuelles des pairs anciens.

Premièrement, comme le pair nouveau a certainement lui aussi des attributs le rendant réceptif à la mutualité, et que le premier contact lui revient : « le pairage se réalise lors de l'admission d'un nouvel étudiant. Le responsable du projet procède au jumelage et informe l'étudiant qu'il peut profiter d'un encadrement d'un pair ancien s'il le désire. Le premier contact est donc laissé au nouvel étudiant. » (Deschênes et *coll.*, 2003, p. 25)

On pourrait inférer que le hasard a mis plus de pairs nouveaux, et en plus, disponibles à la mutualité, en contact avec des pairs anciens, eux aussi sensibles à ce type de partage.

Deuxièmement, on peut aussi s'attarder au fait qu'« au moment du jumelage entre pair ancien et pair nouveau, le profil du pair ancien est envoyé au nouveau. Le pair nouveau a alors une petite idée du pair avec qui il décidera ou non d'amorcer un échange » (Deschênes et *coll.*, 2003, p. 25). Devant cette opportunité qui leur est offerte, les pairs nouveaux, dotés de la chance de « lire » une certaine congruence sociale avec le pair ancien qui leur est proposé, se sont manifestés en plus grand nombre auprès des pairs

anciens leur convenant. En contrepartie, ceux qui n'ont pas été satisfaits par leur lecture sont restés cois.

Troisièmement, si on regarde du côté du pair ancien, on peut émettre l'hypothèse, à partir du fait que « Les pairs anciens sont recrutés sur une base volontaire » et qu'on « invite les candidats intéressés à signifier leur intérêt et leur disponibilité » (Deschênes et *coll.*, 2003, p. 25), les pairs qui ont mené leur intervention jusqu'à la mutualité étaient aussi plus réceptifs à encadrer plus de pairs nouveaux. Peut-on y voir un quelque chose s'apparentant à de l'enthousiasme, ou à de la générosité ou encore à de la disponibilité intérieure?

Sans doute que ces trois facteurs ont eu leur part à jouer, mais il semble difficile de dire lequel se distingue comme le plus opérant.

4.9. Les récits

Il est malaisé de traiter la mutualité comme un matériau objectif que l'on pourrait insérer dans un plan de support à l'apprentissage. Celle-ci appartient à la réalité des maillages entre les êtres et, si elle favorise cet encadrement, elle n'apparaît que sous certaines conditions. En faire la narration permettrait de joindre ces conditions aux gestes mutuels et aux résultats.

Tentons ici de proposer une synthèse des 16 récits couvrant huit années de formation à distance à la Télugu...

- D'abord, leur lecture révèle au premier coup d'œil que certaines relations mutuelles sont plus « accomplies » que d'autres : elles ont abouti à des résultats qui ont facilité les apprentissages et même justifié de dépasser ce qui avait été envisagé initialement. Cependant, une fois encore, il nous a semblé que l'analyse

souffrait de ce que le texte ne soutenait pas ce qu'il laissait percevoir parce qu'il était trop abrégé. En ce sens, exiger un minimum de mots pour décrire une interaction ne nous apparaîtrait pas nécessairement une contrainte excessive... (le prof de français se commet...) Certaines relations « moins » réussies pâtissaient peut-être surtout d'être dépeintes par une prose malingre.

- De plus, il appert que certains PA sont plus sujets à cultiver des relations mutuelles. Certains d'entre eux ont vécu de la mutualité avec trois pairs nouveaux, tandis que d'autres n'ont expérimenté un rapport de mutualité qu'avec un seul. Il faut cependant prendre soin de ne pas tirer des conclusions trop hâtives à partir d'un tel constat, car plusieurs facteurs peuvent concourir à un cet état de fait. Par exemple, parallèlement à l'image du pair ancien qui apparaît en filigrane tout le long de l'étude — étant donné que ce sont ses rapports qui sont auscultés, il devient normal que sa voix se soit imposée — peut-être que certains pairs nouveaux possèdent une capacité innée à développer un rapport mutuel. Ce qui rappelle que, même lorsque l'on parle du pair ancien, il serait préférable de ne jamais perdre de vue que c'est le pairage PA-PN qui est principalement concerné... Corollairement, il se peut donc que les lois du hasard aient prévalu et qu'elles aient réparti certains des PN les plus aptes à la mutualité chez certains pairs anciens plutôt que chez d'autres.
- Une autre observation à partir du tableau narratif révèle que le « récit » de certains rapports mutuels se révèle beaucoup plus riche en contenu que pour d'autres. Il est difficile de savoir pourquoi. En effet, si certains pairs anciens écrivaient de toute évidence peu, d'autres cependant, qui ont élaboré avec abondance à l'égard d'une relation avec un pair nouveau, ont beaucoup moins

développé à propos d'une autre où la mutualité a tout de même existé. Bien entendu, on peut croire que le rapport mutuel s'est avéré moins riche, moins « émouvant » même, mais ici encore, on doit se méfier de telles interprétations. Il suffit de prendre pour preuve cet exemple cité dans la section précédente [C. Démarches successives (à propos des notes)], où un pair ancien (PA n° 18 à propos du PN n° 1) formule de manière très résumée qu'ils peuvent discuter d'un sujet durant plusieurs mois. Un tel cas donne à lire incontestablement que la mutualité a prévalu, que s'est déployé aussi sans doute un lien amical, en somme qu'ils ont nourri une relation de qualité, mais que cela s'est exprimé de manière plus laconique. En fait, il existe vraisemblablement dans les rapports mutuels, une partie indicible qu'une étude stylistique des textes arriverait peut-être à décoder.

- On retrouve le même phénomène pour des raisons opposées aussi. Si le PN a beaucoup de facilité à réaliser ses apprentissages, la relation avec le PA s'ancre moins du côté affectif et alors, s'achemine de manière résumée à des résultats (10-2 : « Le pair nouveau ayant beaucoup de facilité [...] »).
- On remarque que presque tous les PA ont formulé explicitement à leur PN leur disponibilité. De plus, la grande majorité des pairs ont partagé des intérêts et des objectifs communs et, de manière conséquente, vécu des échanges intellectuels stimulants.
- D'autres marques semblent se présenter fréquemment chez plusieurs paires : la générosité, la sincérité, la capacité à susciter la confiance, la vulnérabilité et la réactivité — qui ressemblent à l'empathie — la bienveillance et la réciprocité. Toutes ces manifestations sont apparues plusieurs fois dans les paires mutuelles.

- Certains PA sont caractérisés par des traits qui les singularisent. Ainsi, certains sont plus « affectifs » tandis que d'autres apparaissent plus « cérébraux ». Certains sont habiles à mettre en place les conditions favorisant l'éclosion d'une relation mutuelle, d'autres (et parfois les mêmes...) présentent des « savoir-agir » propres à entretenir la confiance.

En complément, presque toutes les paires semblent manifester une habileté digne d'être remarquée une fois la relation mutuelle établie; d'ailleurs, certaines aboutissent à des résultats qui dépassent les considérations cognitives.

4.10. Perspectives

Tentons, en guise de fin, d'avancer quelques sujets de réflexion et de nous fendre de quelques propositions.

D'abord, si on demande des rapports aux pairs anciens, pour une étude subséquente par exemple, nous croyons qu'il serait préférable de proposer un modèle plus simple afin que les pairs anciens puissent en respecter facilement les contours; de plus, il faudrait exiger d'eux qu'ils s'y tiennent (à tout le moins inclure dans la formation du pair ancien une sensibilisation à l'aspect vital de rapports normés pour les études ultérieures).

On pourrait éliminer les plans de support à l'apprentissage, car si, théoriquement, cette matrice semble être admise comme un descripteur fidèle de la réalité du support à l'apprentissage, concrètement, elle nous apparaît comme un frein à la rédaction des rapports par les pairs anciens. Une autre possibilité serait d'assurer une concomitance entre le cours *Support à l'apprentissage* et le système de support par les pairs anciens. En attendant, il faut admettre que ces derniers paraissent avoir de la difficulté à

« distribuer » l'expression de leur interaction entre des frontières qui ne se veulent pas toujours évidentes. L'idée ici serait donc de libérer l'écriture dans une forme plus souple. En contrepartie, on pourrait demander que le résumé d'une interaction présente au moins 10 lignes (on pourrait même proposer un plan; encore le prof de français...), de manière à ce qu'un observateur extérieur qui les lirait puisse distinguer de manière unifiée et un peu étoffée des indices ou des items cherchés à l'intérieur des discours.

De plus, nous suggérons d'offrir deux canevas de rapport. Le premier couvrirait les interactions, mais en les limitant au modèle appel/réponse. Le second pourrait proposer pour convenir aux besoins de certaines réalités, un rapport thématique et englobant une certaine période de temps : on se trouverait ici avec une description de l'interaction prise dans son ensemble. Ainsi, le pair ancien pourrait, selon ses besoins, rédiger un rapport ou un autre.

La congruence cognitive et sociale se révèle une notion que l'on considère de plus en plus comme essentielle depuis quelques années. Déjà, la Télugu, en mettant sur pied son modèle de support par les pairs en 2001, demandait aux pairs anciens de présenter leurs préoccupations et champs d'expertise afin que le pair nouveau puisse prendre connaissance des centres d'intérêt du partenaire avec lequel il peut établir un contact.

« [...] chaque pair ancien a été invité à élaborer son profil comme pair ancien en indiquant sommairement ses expériences de formation, ses expériences de travail, ses compétences particulières et ses centres d'intérêt » (Deschênes et coll., 2003, p. 25).

Nous suggérons de maintenir cette façon de procéder, en affinant peut-être la procédure : on pourrait penser à une photo accompagnée d'un texte personnel.

Devrait-on sélectionner les futurs pairs anciens selon des caractéristiques attendues, définies institutionnellement, et tenues pour favoriser la mutualité dans le soutien à l'apprentissage? Voilà une question risquée. D'abord parce que, si l'on connaît certaines des qualités recherchées capables de catalyser la mutualité, qualités exposées dans la présente étude sous l'appellation de *manifestations de la mutualité* — disponibilité, ouverture à l'Autre, tolérance, générosité, non-directivité (réciprocité), bienveillance, capacité au partage d'idées et d'intérêts — rien ne garantit que l'équilibre suscitant la mutualité ne soit pas plus complexe et multiple. De plus, rien ne prouve que les pairs nouveaux ont tous besoin d'une relation affective pour soutenir leur apprentissage.

Alors quoi? Laisse-t-on n'importe quel volontaire tenir ce rôle, en se disant que le hasard des combinaisons effectuera un tri tout aussi efficace qu'une sélection rationnelle? Il nous apparaît impossible de répondre à ces questions. Cependant, en observant le système utilisé de 2001 à 2008, on peut dire que son fonctionnement semble satisfaisant si près du quart des pairages vivent de la mutualité. Voilà pourquoi nous suggérons de laisser les choses en l'état, en misant plutôt sur l'affinage de la présentation que le pair nouveau reçoit concernant son pair ancien.

Pour terminer ce tour d'horizon, une petite question reste en suspens dans notre esprit, à laquelle nous n'apporterons aucune réponse. L'on sait que la clientèle de la Téluc est composée de plus de 60 % de femmes?¹ Ce déséquilibre ne serait que surprenant si la

¹ *Le directeur général de la TÉLUQ déclare que: « De 60 à 65 % des étudiants de la TÉLUQ sont des femmes ».* *Le Devoir*, mardi 8 mars 2011. Cité dans *Comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance. Rapport du comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance (Maîtrise en*

suite révélée par la présente recherche n'apparaissait troublante. Il semble plus qu'étrange que, pour citer ce qui a été écrit plus haut, « 8 pairs anciens féminins sur 9 aient participé à des relations mutuelles ».

À ce propos, les avis se relativisent les uns les autres... Ainsi, le Comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance (2011, p. 208-209) apporte cet éclairage pour ce qui est des attitudes dans les communications selon les genres :

Dans son analyse des messages dans un forum de cours en ligne, Dawn Blum (1999) identifie certaines attitudes des hommes qui pourraient avoir des impacts sur la participation des femmes. Ils sont ceux qui envoient le plus de messages et ceux qui répondent le plus souvent aux questions posées, ce qui fait dire à l'auteur qu'ils contrôlent davantage l'environnement que ne le font les femmes. Dans plusieurs de leurs messages, on y observe un ton de certitude qu'on ne retrouve pas souvent chez les femmes : les commentaires sont arrogants, très brefs, souvent abstraits et peu modérés par des expressions ou des mots qui pourraient réduire les réactions négatives des lecteurs. Les commentaires des femmes sont plus courts, plus empathiques, elles posent plus de questions, font davantage référence à leurs expériences personnelles, à leur famille, leurs messages contiennent davantage de mots et expressions pour assurer ou maintenir un échange positif. L'auteur conclut que les comportements des hommes laissent croire qu'ils désirent, dans cet environnement encore, prendre plus de pouvoir et qu'ils y arrivent quelquefois en rendant les femmes silencieuses^[1]. Dawn Blum (1999) conclut sur cette question : « Communication patterns were different online where male domination seemed to be stronger than FTF [face-to-face] communication because it was more tolerated. Similar to FTF communication, when males dominated the conversation, females were silenced. » (p. 13). Même si on ne peut appliquer sans nuance ces comportements de communication à tous les hommes, on doit rappeler que sur les 14 intervenants actuels des programmes en formation à distance (professeurs, coordonnateur et chargés d'encadrement), 12 sont des hommes. On peut ajouter enfin, sur cette question, que les femmes, dans une étude relatée par Ollagnier (2010), préfèrent l'entraide plutôt que

formation à distance : Profil sans mémoire (3508), Maîtrise en formation à distance : profil avec mémoire (3509), Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance (3707). mai 2011, 224 p., (p. 205).

l'apport d'experts. On retrouve ce type de préoccupations des femmes dans d'autres études (Dawn Blum, 1999) qui soulignent, dans le même sens, que les femmes, de manière générale, préfèrent la collaboration comme outil d'apprentissage. Il y a peut-être, dans les interventions d'encadrement des professeurs, des chargés d'encadrement et du coordonateur, des attitudes de communication qui incitent les étudiantes au silence... jusqu'à l'abandon.

À partir de cet énoncé, on peut émettre l'hypothèse que la manière dont les femmes interviennent dans des échanges courriel peut avoir encouragé la mutualité (collaboration, entraide). Cependant, la réalité des chiffres peut amener à un avis opposé... Est-ce que la Télunq est un terrain où fleurirait une exclusivité féminine? Ou encore, faisons preuve de mauvaise foi : la mutualité, est-ce un concept à l'avantage du public féminin? Il faudrait peut-être s'interroger à savoir que l'université à distance concourrait à reproduire le modèle dominant, celui de l'école essentiellement conçue en fonction de la réussite des filles, satisfaisant leurs champs d'intérêt et leurs besoins (ou ne répondant pas à ceux de la clientèle masculine). En somme, ce petit détour se veut un encouragement à chercher un modèle de support à l'apprentissage plus universel.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« La mutualité est une relation réciproque, inaugurée par une disponibilité de départ, reposant sur l'empathie et qui répond à un besoin partagé. »

Elle se développe dans le temps selon une trame événementielle où des conditions préalables maximisent les chances de son apparition, selon des attitudes caractéristiques permettant de risquer le don, selon des interventions bilatérales favorables au mode « donner-recevoir-rendre », jusqu'à mener à des résultats, dont le plus abouti correspondra à ce qu'en disait Aristote à propos de la mutualité, à l'amitié.

Dans le présent mémoire, cette dernière a été pistée au fil des 217 rapports produits par 22 pairs anciens, qui cherchaient à témoigner des interactions qu'ils avaient vécues avec 71 pairs nouveaux durant les sept années d'encadrement considérées, soit de 2001 à 2009 à la Téluc (2002-2003 représentant une interruption de service). À partir du texte de ceux-ci, le pairage par sexe, les plans d'intervention, l'initiateur du contact, le mode de communication ont été envisagés comme risquant de livrer des indices de mutualité.

Le résultat général dénote que 61 rapports ont révélé une mutualité probable (condition préalable, attitude favorable, interventions bilatérales) ou actualisée (résultats). Cet accomplissement se répartit au fil de 16 pairages sur 71 ayant disposé d'une relation mutuelle dont il a été possible d'établir le profil narratif ou, dit autrement, d'en raconter l'histoire. Cette reconstruction s'est basée sur les 64 manifestations de la mutualité utilisées dans le présent travail, elles-mêmes élaborées à partir d'une recherche sur le

sujet, dont 53 sont des manifestations d'une mutualité plausible et 11, des résultats avérés par le texte des pairs anciens.

Ce mémoire se présente en quatre parties distinctes : le contexte du forfait considérable des étudiants à l'ordre universitaire et en formation à distance, l'étude de la mutualité, l'analyse des rapports et l'objectivation des résultats.

CONTEXTE

Abandon dans l'université traditionnelle

On constate qu'avec la démocratisation des universités est apparu un important phénomène d'abandon à cet ordre d'enseignement. Celui-ci constitue une contingence inopportune devant les objectifs économique-politiques à la source de cette massification des études tertiaires. En conséquence, afin de contrer ce qui représente une fatalité pour plusieurs laissés pour compte par le système qu'ils ont voulu investir, il a fallu chercher les causes de l'imposante défection actuelle, et proposer des mesures de soutien, que ce soit dans les parcours traditionnels comme dans la formation à distance.

On s'aperçoit au premier chef que le nombre d'inscriptions ayant éclaté, les clientèles auxquelles les études tertiaires s'adressent ont perdu l'homogénéité que présentaient les générations précédentes. De plus, toutes les recherches pointent vers la sensibilité de la première année d'études en tant que plaque tournante d'accès ou d'abdication à la suite du cheminement curriculaire.

En effet, les exigences de départ pour un nouvel étudiant se matérialisent en un obstacle à franchir qui parfois se veut insurmontable. Étonnamment, produire un travail personnel, de manière autonome représente de nos jours une embûche insoupçonnée. D'ailleurs d'autres astreintes implicites peuvent confondre l'observateur : nombre

d'étudiants sont démunis quand il leur faut faire appel à des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Bien entendu, ces difficultés surgissent dès le début de la session, ce qui rend l'affiliation à l'université improbable et effrite la volonté d'endosser les impératifs du « métier d'étudiant ». Dans de nombreux cas, la distance sociale et culturelle à la culture savante impose un effort d'adaptation qui nécessiterait le support du milieu. Or, c'est justement cet éloignement qui empêche de jouir d'un réseau social accueillant auquel s'identifier. De plus, on relève que le bagage notionnel préalable montre nombre d'insuffisances langagières et méthodologiques. Présentant souvent une autonomie réduite, plusieurs d'entre eux n'arrivent pas à s'intégrer dès le début à un réseau propre à compenser et à aplanir les déficiences. On a constaté aussi que plusieurs offraient un niveau de motivation peu élevé, s'étant inscrit dans un domaine qui les intéresse somme toute très peu, et ne voyant pas le retour sur l'investissement en termes de temps et d'efforts que cela leur procurera. Enfin, tout un autre pan de ce phénomène de la démission correspond à la formidable concurrence qu'exerce le travail rémunéré devant les études. La machine économique accapare les heures qui devraient être mobilisables pour les études. De plus, nombre d'étudiants ont des obligations familiales, ce qui restreint encore plus la disponibilité aux apprentissages universitaires.

Difficultés en formation à distance

La confusion devant la teneur des contenus, le manque de lien pertinent avec l'instance titulaire de la connaissance à transmettre, l'absence de pairs favorisant la comparaison de la performance et l'aide mutuelle représentent des agents puissants susceptibles de provoquer le sentiment d'isolement, la perte de repères et la démotivation. Ces trois facteurs font un contrepoids redoutable aux qualités intrinsèques à la formation à

distance que sont la facilité à organiser son temps, l'infléchissement personnalisé de la matière et la souplesse suivant les besoins didactiques individuels.

D'ailleurs, les chiffres ne trompent pas : le taux d'abandon en formation à distance est supérieur ou, au mieux, égal à celui qui prévaut dans l'université traditionnelle. (Cette évidence amènera les instances de la FAD à chercher des solutions propres à ce dispositif éducatif.)

L'étudiant pour qui la formation à distance convient le mieux se réalise dans la démarche autodidacte; on a observé que c'est un individu capable de tolérer l'incertitude, habile à s'établir des réseaux parallèles permettant de briser son confinement, apte à utiliser le raisonnement réflexif durant l'action et susceptible d'amener sur le devant de sa conscience sa manière d'apprendre. Quand on met en parallèle ces particularités avec le mode de fonctionnement des étudiants en difficulté, on voit que l'autodidaxie n'est pas accessible à qui doute de sa compétence à assimiler des notions et possédant des besoins d'interaction directe. S'ensuivrait une désorientation cognitive, ainsi qu'un sentiment d'isolement et de perte de temps propres à susciter le découragement.

Les recherches sur le sujet, que ce soit pour la formation à distance ou la formation en présence, pointent dans la direction voulant que la première session d'études universitaires exige une adaptation déterminante pour la poursuite du parcours prévu. Le plus souvent, les termes de cette acclimatation gravitent autour de la conciliation études-travail. Et ceci est vrai même pour les inscrits en formation à distance qui, de prime abord, jouissent d'une souplesse dans l'organisation de leur horaire supérieure à celle dont profite l'étudiant ordinaire. Les enquêtes révèlent que le sentiment général est

que ce protocole finit par nécessiter plus de temps que le présentiel. De plus, les apprenants se heurtent à la forme des travaux devant lesquels ils éprouvent du désarroi parce que, selon eux, l'Information est déficiente. D'ailleurs, à ce propos, un écueil commun aux deux dispositifs se dresse : le manque d'acquis de base en lecture, en méthode de travail et dans les langues. Dans cette veine, il finit par se creuser un écart non négligeable entre le dispositif prescrit, et les attentes du concepteur, et le dispositif vécu, et l'actualisation qu'en fait l'étudiant débutant. Ce dernier devra faire un effort d'adaptation crucial afin d'arriver à répondre aux consignes. En formation à distance, cette question du dispositif perçu est fortement associée à une communication déficiente avec ceux qui sont responsables de les encadrer, l'évaluation s'en trouve mal comprise et identifiée comme la conséquence d'une mauvaise explication des critères sur lesquels est assise la correction. En définitive, la problématique de l'abandon aux études tertiaires, en présence ou en formation à distance, relève d'un assemblage disparate de causes pour lesquels on concevra de nombreux moyens de support à l'apprentissage.

Soutien à l'apprentissage

Le taux de maintien des étudiants de première année au cycle tertiaire a suscité des moyens ratissant large. Tutorat, projets individuels et professionnels, visas d'affiliation, formation aux compétences essentielles, activités d'adaptation, soutien à ceux qui éprouvent de la difficulté, participation aux décisions, etc., tous ces palliatifs étant censés répondre aux problèmes constatés. Cependant, le nœud de la persistance, selon nombre d'observateurs, reste la qualité de la relation avec le professeur en présence, et avec le tuteur ou le chargé d'encadrement pour la formation à distance.

Cette dernière, sans doute de par sa nature disjointe, s'est toujours souciée du support à l'apprentissage. Certains prétendent même qu'il s'incruste dans la pédagogie intrinsèque de la formation, permettant une conduite sans intervention professorale directe. Deux modèles principaux s'imposent dans cette démarche, celui dit académique et un autre dit autonomiste. Le premier sanctionnant un apport central de la mémoire, qui intégrera des connaissances jugées essentielles, le second, pariant sur l'interaction avec les objets d'apprentissage, privilégiant la négociation, l'autonomie et la coopération. Cette deuxième approche sera celle retenue à la Téluc pour répondre aux besoins différents qui se profilent. Celle-ci est d'autant mieux adaptée que le dispositif ne permet pas la présence d'un professeur pour médiatiser l'apprentissage et qu'il faut donc consacrer un effort important afin de pourvoir aux exigences constitutives posées par la nouvelle clientèle. Le travail de réflexion a amené à concevoir que l'aide pouvait s'exercer selon des *plans de support à l'apprentissage* : le plan cognitif, affilié aux acquisitions et à la construction des apprentissages; le plan socioaffectif, qui convoque les compétences relationnelles susceptibles de compenser l'écart entre les individus et les objets d'apprentissage; le plan motivationnel, disposant de l'énergie apte à mettre en marche les comportements nécessaires à entretenir l'engagement; enfin, le plan métacognitif, se rapportant au gouvernement interne du fonctionnement cognitif et autorégulatif.

Décisions de 1992

Au début des années 1990, son offre de cours abordant le second cycle, la Téluc conçut une série d'activités d'encadrement, qui fut nommée *encadrement programme*. Les instances, adhérant aux théories constructivistes, misèrent sur le support par le partage et la co-construction, mobilisant les étudiants et les ressources autour du

modèle décrit précédemment. L'augmentation inexorable de l'abandon commandait que l'on prenne des décisions. On analysa que les mesures traditionnelles étaient arrivées à la fin de leur vie utile et qu'il fallait imaginer des solutions inédites.

À cette fin, on opta pour la position théorique voulant que l'étudiant présente un pendant identitaire intimement lié à sa volonté de réaliser des apprentissages et que faciliter la construction de cette représentation favoriserait sa cohésion cognitive. Deux activités obligatoires et neuf facultatives furent conçues et mises sur pied. Parmi ces dernières se trouvait *l'encadrement par les pairs*, activité d'assistance entre étudiants, où un plus ancien serait jumelé à un nouveau, s'il le désirait. De nombreux objectifs sous-tendaient cette mesure du dispositif, mais l'un d'eux se s'imposait comme central : la collaboration. Comme formulé précédemment, on misa sur la co-construction des savoirs et l'interaction animée sur le mode du partage et de la complémentarité, où la réalisation achevée laisserait émerger la présence de mutualité. C'est précisément cet aboutissement mutuel sur lequel s'est penchée cette étude, recherché au fil des rapports produits par les pairs anciens.

MUTUALITÉ

Le sujet du mémoire déposé ici a contraint à travailler selon deux axes de recherche. Le premier concernait la mutualité, qui ne possédait ni définition opératoire ni manifestations détaillées dans la littérature. Il a d'abord s'agit de cerner celle-ci avec plus de précision afin de, et c'est la seconde direction de cette enquête, vérifier sa présence et sa nature dans les rapports de 2001 à 2009.

Afin de la décrire et de la circonscrire, il a fallu déborder du seul fief de l'éducation, en fouillant dans nombre de domaines de l'activité humaine traitant du sujet. Cette quête

nous a conduits aussi sur un autre terrain, celui de la discrimination, exercice obligeant à se commettre en plusieurs territoires. En effet, il est vite apparu indispensable de tracer une ligne de démarcation entre la mutualité et la réciprocité. De plus, tant qu'à s'aventurer dans les nuances sémantiques, il a semblé pertinent de se demander lequel des deux termes présentait un emploi idéal dans le cadre du soutien par les pairs.

Mutualité/réciprocité

Souvent, on emploie les deux termes de manière synonymique. Par exemple, on écrira régulièrement que le pairage pour des élèves en difficulté tendrait à se développer en formes mutuelles et réciproques. Si on tourne son regard vers les théories des réseaux sociaux et éducatifs, on lit que, dans certains cas, elles défendent des points de vue opposant « l'ancien », où l'attention est mise sur l'étude que doit effectuer le tuteur, au « nouveau » où s'épanouit la mutualité et la réciprocité. Cette utilisation indistincte pourrait donner lieu à une longue énumération d'exemples.

Mutualité dans l'éducation

À l'intérieur même du champ de la mutualité, il est possible de discriminer en excluant un emploi prépondérant de celle-ci : il s'agit de son utilisation dans la sphère reliée à l'assurance mutuelle contre les aléas de l'existence. Dès lors, ses occurrences diverses ne seront conservées que dans une acception où celle-ci côtoie de manière serrée le tutorat.

En éducation, sitôt où l'on effleure l'idée, on présuppose dans la grande majorité des cas qu'il y aura bénéfices conjoints, pour le tuteur comme pour le tuteur. On rapporte aussi qu'elle générerait collaboration, co-construction, négociation, interdépendance et tâches partagées tout à la fois. Dans le cas de communautés de pratique, on parlera

d'habilité réflexive et de mutualité résultant de l'engagement de chacun, duo facilitant la réalisation d'un travail répondant à des objectifs communs d'apprentissage. Quand on cherchera à en tracer les contours, en général, on la traitera sous forme d'attitudes favorables, telles la compréhension, la congruence, la sensibilité à la diversité. D'autres la présenteront comme l'objet d'une évolution à partir d'une interaction développant une forme de plus en plus motivante, jusqu'à déboucher sur la mutualité.

La vision actuelle de la relation d'aide selon certains passe par le rapport interpersonnel, au service d'un besoin primaire de jonction émotionnelle, nourrie par l'empathie. Un tel cas laisse une place prépondérante à la qualité de l'interaction.

Les tutorés disent désirer être intellectuellement enrichis, mais aussi apprendre à se comporter en modèles, et devenir fiables. Le succès de l'entreprise est dû à leur avis à la communication, à la confiance, à l'attention à l'autre, à l'intérêt mutuel, à l'ouverture d'esprit, au respect et à la patience. Ils voient d'ailleurs leur rôle comme utile, car ils interpellent le tuteur et l'incitent à se remettre en question. En ce sens, la mutualité favoriserait l'apprentissage et l'amitié en serait l'aboutissement le plus accompli.

L'éducation frôle différents domaines, ainsi en est-il de la participation associée à une interaction selon la vision des relations de haute qualité, où l'authenticité revêt une importance capitale. Un engagement conjoint pousse à la mutualité, qui existe de manière potentielle en chacun des êtres, mais qu'une vulnérabilité et une réactivité partagées doivent activer. Pour cela, trois stades de transition peuvent concourir à son advenue. L'empathie est son premier passage obligé menant vers un avancement mutuel, l'interrelation et les réseaux présentent un second accès, car ils sont au cœur de la santé et du sens des choses. La fréquence des interactions se veut la troisième

ouverture répondant à un besoin fondamental à la nature humaine. Quand l'empathie et l'élévation mutuelles existent, les partenaires peuvent arriver à construire une compréhension métamorphosée des éléments qui s'offrent à leur regard.

Toutes ces visions un peu emportées du « bon » en chacun ne pourront être optimisées sans une organisation pédagogique favorisant un tutorat dirigé selon cette conception des relations d'aide. Les chercheurs prétendent qu'il faut les aménager si on veut tirer le meilleur parti de ces interactions plutôt que de laisser les individus sans cadres.

Échanges, explications, justifications, questionnements, inférences, hypothèses, conclusions et concertations de qualité, voilà ce que les activités mises au point doivent proposer. Tout ceci, juge-t-on sans surstructurer la démarche, ce qui serait tout autant contreproductif. L'objectif est d'arriver à un collectif transactionnel, où les habiletés et la réflexion devant un mandat sont répartis entre chacun, gérés par chacun, partagés, puis intégrés de manière mutuelle. Bref, selon certains, la mutualité s'orchestre et s'apprend.

En contrepartie, une part d'ombre en détaille parfois les contours. Il lui arrive d'apparaître, comme nombre d'enseignants l'expérimentent souvent, dans des situations de résistance, où un groupe d'élèves ou d'étudiants peuvent servir de résonateur les uns aux autres pour saper un travail de classe, imposer un désordre contrecarrant la formation, etc. D'autre part, elle peut aussi représenter une entrave si les apprenants s'en tiennent à des consensus stéréotypés et élémentaires au détriment de la co-construction née de l'engagement de chacun des pairs.

Mutualité en psychologie

La psychologie est sans doute le domaine qui a le plus développé un outil opératoire à partir du concept de mutualité. Les attitudes nécessaires à son advenue se

formuleraient en ces termes : respect, confiance, constance, souplesse, ouverture d'esprit, interaction fréquente, apparition de perspectives plus larges. Une relation tutorale réussie générerait la mutualité et la complétude. L'originalité de la vision des psychologues a trait à une clé qui la catalyserait, c'est celle de l'engagement authentique à vivre ce que vit l'autre, à chercher à faire l'expérience de manière concrète de son point de vue.

Cet apport de la mutualité dans la relation tutorale peut être transposé dans le développement personnel, et servir de marqueur à un échange significatif. Quand l'interrelation se rend jusqu'à la complétude, c'est la totalité du rapport qui est concerné; cependant, pour y parvenir, le tuteur doit considérer l'entièreté de son tuteur, c'est-à-dire par l'ensemble des parties de sa nature : son travail, son développement intellectuel, sa vie et sa croissance spirituelle. Enfin, il ne faut pas ignorer le fait qu'une relation choisie a toutes les chances de s'acheminer vers le respect, la confiance, et l'affection mutuels.

À cette étape d'accomplissement, la mutualité s'appréhende comme dispensatrice de bien-être. Mais pour aboutir à cet état idéal, l'équilibre du pouvoir est essentiel, équilibre qui mue en une allégeance partagée où chacun répond de l'autre, et se trouve à satisfaire son propre besoin de grandir.

À l'opposé, ce bien-être peut apparaître à certains comme un nouvel asservissement où la volonté de mutualité ne serait que celle de précipiter le « troupeau » humain à l'intérieur d'aréopages assurant un rempart contre la dépression occasionnée par la condition humaine. Pourtant, ce qui distinguerait l'individu, le rendrait unique, selon cette même ligne de pensée, c'est son dégoût de lui-même. Or, la mutualité entretiendrait

cette brisure d'avec soi et maintiendrait l'être dans un état de faiblesse, l'obligeant à s'unir aux autres « faibles » et à y prendre plaisir.

Mutualité en affaires

En affaires, la mutualité est un concept qui se dessine selon une idée centrale, celle de la valeur ajoutée. Deux domaines de l'échange commercial apparaissent surtout utiliser ce concept. D'abord, on la trouve dans celui traitant du lien qui doit exister entre une marque et son consommateur où, d'un côté, le client restera fidèle à celle-ci à la condition qu'il ait, de son point de vue, le sentiment que cette fidélité représente une valeur ajoutée. La seconde branche où la mutualité est un concept phare est celle de l'association d'affaires. Ces partenariats doivent avoir pour objectif de mutuellement se consacrer à générer de la valeur. Chacun des intéressés verra la valeur ajoutée qu'une telle association permettra. Cette mutualité se maintiendra grâce à un code moral où la loyauté, la communication et la volonté de s'épauler l'un l'autre seront des éléments majeurs.

Mutualité et management

Dans le milieu du travail, le tutorat est une forme de soutien qui, s'il se vit suivant un rapport mutuel, peut s'étendre sur la durée de toute une carrière. On a cependant constaté que le tutorat qui jouit de cette efficacité et de cette indéfectibilité fonctionne selon le modèle où chacun des pairs est alternativement donneur et receveur. Chacun endossant à son heure l'identité de l'expert. Les auteurs énoncent les conditions d'existence d'une telle pérennité, et les compétences sociales en représentent le fil conducteur : empathie, capacité à gérer des conflits, réponse à des demandes d'assistance, confiance sont autant d'atouts à posséder chez les pairs qui entretiendront une relation mutuelle.

En somme, avant de chercher à compléter le portrait par celui que nous donnera la réciprocité, on peut voir que la mutualité se présente comme tributaire de comportements généreux, engagés et sensibles. Elle favoriserait l'apprentissage, le bien-être, la santé et constitue la pièce maîtresse de l'amitié.

Réciprocité : soi avec autrui

Dans l'évolution des méthodes de formation, à une certaine époque, les chercheurs se sont intéressés à l'autoformation. Ils en sont arrivés à la conclusion que l'autodidacte restait en relation très étroite avec autrui et avec les ressources de l'environnement, et qu'il saisissait toutes les occasions qui s'offraient à lui. Par après, sous l'influence du constructivisme, la question de l'autre dans l'apprentissage a pris une place prépondérante. On a constaté que les apprenants dans les réseaux où l'entraide prévaut sont culturellement proches et qu'ils partagent des valeurs et des référents communs. De plus, ces groupes s'ouvriraient sur l'extérieur quand la nécessité se fait sentir, assurant un apport d'informations externes et de ressources privées suscitant des interactions répondant à leurs besoins; ces derniers se ramifiant dans les dimensions socioaffectives et sociocognitives. Cependant, la condition *sine qua non* à la vie de telles filières est la confiance, celle-ci serait cruciale pour qu'elle se noue dans les supports à distance et serait indispensable à l'apprentissage et au développement de l'autonomie.

Réciprocité : Approche pluridisciplinaire

Pour les philosophes et les anthropologues, la réciprocité existerait depuis les débuts de l'humanité. En outre, la naissance de toute société passerait par cet acte fondateur du

« donner-recevoir-rendre ». La loi de la Réciprocité est la règle de base des filiations humaines que ce soit dans ses devoirs envers les autres (assistance, compassion) ou dans les rapports de justice (égalité). Même dans son expression la plus simple, l'interaction entre individus doit répondre à l'impératif du respect. Cela propulse le champ des échanges ailleurs que dans l'espace commercial. Le vrai don n'exige pas de contrepartie, et un contre-don, n'est pas un remboursement. Une fois cette interdépendance sociale inaugurée, les valeurs particulières de confiance, de responsabilité et de justice apparaissent.

Les économistes pour leur part interpellent l'échange en fonction de la catégorie d'éléments le composant. À n'en pas douter, si le don et le contre-don ne sont pas des actes marchands, la question de la nature de la dette subsiste tout de même. Le donateur accepte le pari du retour incertain; prenant le risque que son pair recevant comprenne que la collaboration est la forme la plus réaliste de rapport, il renonce à son intérêt à court terme. C'est ici que des aspects moraux peuvent se surajouter. En effet, cette mécanique se transpose pour l'ensemble du groupe humain, où on peut extrapoler le geste simple du don à un pair à celui de favoriser l'intérêt collectif au détriment de son bénéfice propre, en sacrifiant sa garantie de retour satisfaisant. Cette logique économique renouvelée pointe vers le politique que certains exhortent à mettre au point un modèle où l'initiative individuelle rejaillirait sur la capacité de vie commune.

Cette évolution de conception amènera ces visionnaires à demander qu'advienne une structure économique « humaine » par opposition à l'économie libérale. Effectivement, le Principe de réciprocité inciterait à se faire une représentation des échanges non plus selon des objectifs individualistes d'intérêt, d'utilité et de profit, mais bien comme des

actes réciproques permettant de promouvoir l'amitié, la justice et la responsabilité pour l'autre. En fait, le contrat social devrait être renégocié de manière à créer un monde d'alliance, où il s'agirait de produire non plus pour accumuler, mais pour partager.

Réciprocité en éducation et en formation

L'éducation s'est commise dans cette voie, où la réciprocité perd son statut de compétence individuelle et se voit attribuer celui d'objectif collectif exigeant une capacité autonome d'engagement envers les autres et de coopération.

On retrouve cette idée par exemple dans l'autoformation, qui prend de nos jours une forme où l'échange est le creuset d'un apprentissage réussi. L'individu, doué d'une double facture sociale, une, immédiate et active, l'autre, analytique et rationnelle, s'avise que son identité personnelle se construit au contact d'autrui. Cet accès à l'ouverture exige cependant d'assumer de s'engager, de risquer le don, de manière à susciter l'étincelle créatrice de la réciprocité autoformatrice. Sous cette forme, le processus du don/contre-don dépasse l'utilitarisme, accepte l'indéterminé et l'incertain, car la coopération ne peut naître que de cette incomplétude, condition essentielle à l'apprentissage conjoint.

Le lien de réciprocité entre des pairs en autoformation trouve son déploiement idéal dans la complémentarité et la confiance, évitant les rapports d'assimilation ou d'exclusion. Ce pairage, favorisant une autonomie créatrice, cherche un apport symétrique de chacun sans exiger qu'il soit équivalent. Tolérant des niveaux d'engagement différents, les pairs se tiennent disponibles plutôt qu'en attente, chacun se portant garant de l'autre, et se fondent sur le comportement éthique. Ainsi, l'idée de réciprocité nous ramène encore une fois à une position quasi morale, à l'intérieur de

laquelle égalité et responsabilité établissent une instance où chacun est l'obligé de son partenaire et de soi.

En éducation, nombre de théories se sont servies de la réciprocité en tant qu'outil. La réciprocité éducative, pour sa part, radicalise son emploi. Elle prône que l'éducation n'est qu'un effet et non une cause de la réciprocité. En ce sens, cette dernière dépasse le rôle d'instrument éducatif pour s'inscrire en tant qu'instance éducatrice. La relation à autrui devient à la fois l'étincelle d'allumage du support entre les pairs, mais aussi la visée ultime de l'apprentissage. Instigatrice d'autonomie, ce lien réciproque s'impose comme formateur s'il se maintient du côté de l'interdépendance, permettant d'aller de soi à autrui et de revenir à soi (donner-recevoir-rendre), répondant en cela à une nécessité individuelle. Dans ce système éducatif, l'être est statué autonome et responsable, lui qui réalisera une démarche d'apprentissage et de formation dont l'autonomie est la finalité...

Discussion

Tant que l'on considère la mutualité comme un mode de relation, la loi de la Réciprocité lui sied bien. Plusieurs des « vertus » de cette dernière peuvent se conjuguer avec la première, car ici, le souci d'autrui prévaut.

De plus, l'interdépendance aboutit à un statut partagé où chacun devient garant de l'autre. La loyauté nécessaire à son adéquation favorise la mutualité et permet à la confiance réciproque de grandir. En fait, nombre de positions intérieures associables au respect et à l'égalité sont indispensables à la faire vivre.

D'ailleurs, une fois établie et solide, cette relation engendrera à l'évidence des entreprises libératrices et un affranchissement matériel et symbolique formateur. Le

premier acte dans ce sens aura sans doute été de dépasser sa peur, et de risquer un don sans avoir de certitude de retour à court terme. Le deuxième, pour sa part, aura certes été de déceler l'aspect valide de la contrepartie, même si elle ne correspond nullement à ce qui était attendu. En fait, l'aboutissement libérateur sera de s'investir à des échelons différents, mais symétriques, chacun y allant de dons/contre-dons au niveau où il le veut, ou le peut, et reconnaissant la démarche du pair agissant de même comme une valeur ajoutée.

Au regard de l'apprentissage, la réciprocité favorise la co-construction de sens et se présente comme la condition indispensable à l'appropriation mutuelle du savoir, tout en s'imposant comme étant elle-même l'expérience ultime.

La mutualité, pour sa part, est conjointe à une relation choisie, souhaitée, mais tributaire d'une confiance née de comportements réciproques. En apprentissage ce bilan oriente vers des pairs autonomes, néanmoins interdépendants, capables d'échanger les rôles selon les nécessités des activités d'apprentissage.

Il appert nettement que la mutualité se positionne sur le versant motivationnel et affectif tandis que la réciprocité se trouve maillée avec l'idée de devoir. Là où la mutualité se développe sur le mode de l'empathie et de l'amitié, la réciprocité n'existe qu'à condition de loyauté et d'honnêteté. Pour ce qui est de leur présence dans l'apprentissage, la mutualité sollicite les pairs à échanger les rôles de tuteur et de tutoré alors que la réciprocité fait porter le sens de ce commerce sur l'égalité et la justice. Cette dernière est d'ailleurs complètement assujettie à l'idée d'équité censée induire un partenariat à l'intérieur duquel les résultats donnés et reçus sont égaux. La mutualité, de son côté, s'attend à une parité du degré d'engagement sans nécessiter qu'il y ait similitude dans

les apports de chacun. En effet, dans un rapport mutuel, les besoins de chacun ne sont pas fatalement du même ordre.

Une autre distinction troublante se présente quand on imagine la non-équité au regard de la non-mutualité. Cet intéressant exercice de l'esprit nous amène à nous demander si le retour à leur forme positive exige le même niveau d'investissement. On peut facilement redresser l'inéquité par la négociation de ses conditions tandis que la non-mutualité possède peu de prise pour (ré) instaurer un degré de participation mobilisateur. L'engagement actif des partenaires est d'ailleurs soumis à une polarisation où la mutualité pousse à chercher à connaître l'autre pour l'individu qu'il est pendant que la réciprocité conduit à s'en sentir responsable.

En définitive, comme le soutien par les pairs imaginé à la Télugu visait à compenser les carences relationnelles de la formation, créées par l'absence de présence autant du professeur que de celle des pairs, le terme de mutualité a semblé convenir tout à fait en tant que concept central autour duquel graviterait la recherche exécutée dans ce mémoire.

ÉTUDE DES RAPPORTS

Aspects méthodologiques

Comme cela a déjà été dit, la recherche a fouillé le texte des rapports afin d'y rechercher des traces de mutualité. Tous les aspects des rapports ont été considérés, afin d'en donner un aperçu le plus complet possible.

Généralités

À titre de description générale, on constate que les trois quarts des pairs anciens et les trois cinquièmes des pairs nouveaux sont féminins. Les pairs anciens féminins ont aussi

monopolisé quatre cinquièmes des pairages totaux. Étonnamment, et cela a été évoqué précédemment, les rapports révèlent que les pairs anciens ont initié le contact deux fois sur cinq. Pourtant, la forme prévue du mécanisme de pairage voulait que le pair nouveau ait seul l'initiative d'enclencher le premier contact, et lui revenait la liberté de ne pas le faire!... Enfin, le mode de communication le plus utilisé dans une proportion de neuf fois sur dix est le courrier électronique.

Les pairs anciens se voyaient offrir un rapport type permettant de fournir les renseignements personnels concernant le pair nouveau, les informations factuelles sur le contact et le contenu des interactions selon sept plans de support à l'apprentissage. Or, sur les 217 consultés, seulement 96 rapports sur 121 s'en sont tenus à la forme prévue. Les autres présentant des contours personnalisés tels accumulations de courriels, résumés seuls, parfois en style télégraphique, ou encore, textes suivis, survolant plusieurs interactions.

Dans 137 cas sur 217, les rapports ont respecté le modèle de l'interaction de base : un pair qui contacte, le pair qui répond. Pour les autres, beaucoup de possibilités divergentes sont apparues.

Pour leur part, les plans de support à l'apprentissage se détaillaient à l'intérieur d'un tableau avec un espace d'annotation pour chacun, où les pairs anciens devaient rendre compte de leurs interactions en les classant dans le ou les plans selon lequel elles s'étaient déroulées. Sept entrées les détaillaient : cognitif conceptuel, cognitif méthodologique, cognitif administratif, socioaffectif, motivationnel, métacognitif et autres. En conformité avec les nombreux écarts au modèle, on trouve de même 112 rapports où on n'a pas considéré les plans devant 105 où le pair ancien a établi

l'interaction à l'intérieur d'un ou de plusieurs de ceux-ci. Les interactions dont les plans n'avaient pas été embrassés ont été complétées pour les besoins de l'analyse par le chercheur avec l'aide de son directeur de mémoire. Une fois ce travail terminé, le plan socioaffectif s'est révélé le plus sollicité et que le plan méthodologique, celui qui l'a été le moins. De plus, on relève que si certaines interactions ont couvert plusieurs plans, elles s'en sont tenues dans 70 % des cas à 3, 2 ou 1 plan d'intervention.

Définition

Un travail d'élaboration et de réflexion s'est imposé à ce stade, étant donné qu'il n'existait aucun modèle préétabli qui aurait pu être directement appliqué sur les rapports. L'ensemble final a présenté 64 manifestations de la mutualité, réparties selon une forme narrative en quatre moments : les conditions préalables à son apparition, les attitudes servant de déclencheur, les interventions caractérisées par l'échange et le partage, et enfin les résultats en tant qu'expression aboutie du rapport mutuel. Une réécriture par transitions successives a débouché sur la définition donnée en début de chapitre. Cette recherche a aussi amené à voir que la mutualité pouvait plausiblement avoir existé, dans les trois premiers temps, mais qu'elle n'était tangible de manière certaine que dans le dernier de ceux-ci, les résultats. Dans un but de concision, les 53 manifestations probables de la mutualité et les 11 révélatrices de sa réalité ont toutes été prises ensemble comme manifestant une mutualité réelle. Ainsi, pour la l'intégralité des rapports, nous trouvons 156 occurrences de manifestations probables et 35 abouties, pour un total de 191 occurrences à partir des 64 manifestations de la mutualité utilisées dans l'investigation des 217 rapports analysés.

Fiches de travail

Deux familles de fiches d'analyse des rapports ont été bâties sur la base de données FileMaker : celles qui contenaient les informations générales et celles qui servaient à noter les caractéristiques (manifestations) de la mutualité selon chacun des plans où elles émergeaient. Cette direction du travail a cependant représenté une avenue avec peu de potentialité : la mutualité apparaît facilement dans des séquences, mais révèle peu de sa dynamique dans le détail. Voilà pourquoi, arrivés à l'étape de considérer l'ensemble des données, il a semblé nettement plus éloquent, comme nous le verrons plus loin, d'assembler les pièces détachées en une mécanique narrative.

Les résultats

Génériques

Environ le tiers des pairages pair ancien féminin/pair nouveau féminin s'est révélé mutuel, ce qui représente autour de 70 % des pairages mutuels totaux. De plus, si l'on envisage seulement les neuf pairs anciens ayant lié des rapports mutuels, huit de ceux-ci sont féminins alors que sur l'ensemble des 7 années considérées, 17 pairs anciens sur 22 sont féminins. Enfin, les pairs « mutuels » ont établi nettement plus de pairages (près du double) que ceux qui n'ont pas connu de rapport mutuel.

Selon les plans

Le plan socioaffectif est requis de manière prédominante dans les interactions entre pairs; cependant, au moment où l'interaction se teinte de mutualité, le plan socioaffectif prend une importance majeure : six fois sur dix, en fait, les relations mutuelles se conjuguent en rapports socioaffectifs. Les plans motivationnels et conceptuels suivent loin derrière et les autres (méthodologique, administratif, métacognitif, autres) n'y

occupent qu'une place infime. On dénote aussi que plus il y a de plans joints, plus on a de chances que cela se soit fait à l'intérieur d'un rapport mutuel.

Dans le domaine des manifestations de la mutualité, si on considère les quatre moments qui ont servi à répartir les 64 manifestations, on trouve que les attitudes et les types d'interventions sont beaucoup plus sollicités en termes de nombre de manifestations induites par les interactions que les conditions préalables et les résultats qui apparaissent en proportions égales, pour la moitié des précédents.

Enfin, si on porte notre regard du côté des pairages, on voit que certaines relations mutuelles ont été nettement plus approfondies que d'autres en termes de nombre, mais aussi de résultats produits. Dans de telles occasions, on trouve en général des manifestations réparties dans chacun des quatre moments; à titre d'outil de comparaison, notons un cas, unique cependant, où un seul de ceux-ci a été couvert, pour deux simples manifestations.

Jusqu'au récit

Les fragments que formaient les manifestations et les moments où elles apparaissaient ont servi à recomposer le récit propre à chacun des rapports mutuels.

Lorsque l'on affine ce qui de la mutualité se révèle en filigrane des 16 « histoires », on voit que quelques-uns des pairages ont trouvé un aboutissement qui a favorisé une sorte d'épanouissement. Répondant à un besoin réciproque d'authenticité, la co-construction dans l'apprentissage et l'amitié se sont fait jour. Certaines plus cérébrales, d'autres, plus émotives, les relations ont toujours été basées sur une disponibilité initiale exhibant de la générosité, de l'engagement, de la sincérité, et la disposition à prendre un risque, celui de donner d'abord et de recevoir peut-être. Ces manifestations

initiatrices ont favorisé l'établissement de confiance et du souci de l'un pour l'autre. En résumé, on dit que l'empathie correspond à la capacité de se mettre intuitivement à la place de l'autre, de ressentir la même chose que lui, de s'identifier à lui, on pourrait penser que cet « intuitivement » est redevable d'une générosité intérieure propre à la mutualité, segment vital de chacun qui transcende la condition humaine.

Pistes de recherche et propositions

Les lignes suivantes tenteront d'avancer quelques pistes de recherche et quelques propositions pour la mise en œuvre de cette forme d'encadrement.

Pistes de recherche

- a) Une analyse des courriels d'échanges entre les pairs en particulier au départ, afin d'étudier en détail les échanges réels de départ et de vérifier si on trouve déjà des indices de mutualité ou, au contraire, si la relation instaurée par le pair ancien n'est pas trop de type maître/élève, ce qui risquerait de brouiller la mutualité dans les interactions;
- b) Des entrevues avec des pairs anciens et des nouveaux pour approfondir et explorer davantage le contenu et la forme des échanges;
- c) L'expérimentation de différents types de pairages. Par exemple, pairing de deux nouveaux étudiants admis sur la base de leur inscription à un même cours.
- d) Développement d'activités — dans un but d'affinement et de déploiement d'un matériel dédié à la mutualité — qui permettraient de pousser plus loin une mutualité instaurée entre pairs. Par exemple, déployer des activités, reconnues dans le cadre d'un cours, qui pourraient être pratiquées en pairing. On peut aussi penser à une présentation commune en vidéoconférence d'un concept échafaudé par les pairs.

Propositions

- a) Insister davantage sur la mutualité dans la formation, soit par des exercices à partir de cas, soit par une discussion sur ce thème, soit par une lecture, soit par un exposé. L'idée étant que si la mutualité s'avère déterminante (et se révèle combler un besoin) en encadrement par les pairs, il faut rendre ce savoir-être plus concret pour les futurs pairs anciens.
- b) Porter une attention particulière aux premiers échanges entre les pairs : offrir aux pairs anciens des formules pour encourager la mutualité (par exemple que les messages des pairs anciens contiennent une demande invitant le pair nouveau à répondre et donc à poursuivre l'échange avec le sentiment de contribuer à l'avancement du pair ancien dans sa démarche; ou encore, proposer dès le

- départ une activité balisée « d'échange » de travaux entre les deux afin de faciliter le fait de se mettre à la place de l'autre [l'empathie].
- c) Laisser au pair nouveau le choix du pair ancien en fournissant au premier une description [profils] des pairs anciens disponibles lui proposant de communiquer avec celui qui pourrait le mieux le soutenir en cas de difficulté.
 - d) Prévoir une forme de rétribution concrète (ou de compensation pour la remise des rapports par exemple, ou la participation à une entrevue à mi-trimestre, etc. pour les pairs anciens de telle sorte que l'on puisse exiger des choses précises en retour.
 - e) Comme dans les années à venir les échanges entre pairs risquent de se faire à voix haute devant un écran, le côté présentiel sera beaucoup plus important. Établir un comité de réflexion sur le tutorat par les pairs qui propose une approche influencée par ce glissement médiatique.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDEL-MAKSOU, N. F. (2007). "Interaction as a Predictor of Students' Satisfaction and Students' Grades in Distance Education". *Doctor of Philosophy*, Ohio University.
- ADELMAN, Clifford (2004). *Principal Indicators Of Student Academic histories in Postsecondary Education 1972-2000*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- ALAVA, Séraphin, CLANET, Clanet. (2000) « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur ». *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), p. 545-570. [<http://id.erudit.org/iderudit/000290ar>]
- ALBERTO, B. (1998, 2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- ALBERTO, B. et KAISER, A. (2009), « La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire », *Savoirs*, mars, (21), p. 65-95.
- ALBOUY, V. et TAVAN, C. (2007). « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle, mais de faible ampleur ». Institut national de la statistique et des études économiques. *ÉCONOMIE ET STATISTIQUE*, (410). [www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ECostat410A.pdf]
- ALLOUCH, A., VAN ZANTEN, A. (2008). « Formateurs ou "grands frères"? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires ». *Éducation et sociétés*, (21), p. 49-65.
- AMUNDESED, C. L., & BERNARD, R. M. (1989). "Institutional support for peer contact in distance education: An empirical investigation". *Distance education*, 10(1), p. 7-27.
- ANNOOT, E. (2001). « Le tutorat ou le « temps suspendu » ». *Revue des sciences de l'Éducation*. XXVII(2), p. 383 à 402.
- AVIV, R., ERLICH, Z., RAVID, G. (2005). "Reciprocity analysis of online learning networks". *Journal of Asynchronous Learning*. 9(4), P. 3-13. [http://sloanconsortium.org/system/files/v9n4_aviv.pdf]
- BAKER, P. (1999). "Creating learning communities : The unfinished agenda". *The Social Worlds of Higher Education: Handbook for Teaching in a New Century* (Bernice A. Pescosolido), 2, p. 95-109.
- BAUDRIT, A. (2000). « Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue un objet scientifique ? » *Revue Française de pédagogie*, (132), p. 125-153.
- BAUDRIT, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes des idées pour les universités européennes ?* Paris : L'Harmattan.
- BAUDRIT, A. (2007). *Le Tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, Pratiques pédagogiques.
- BAUERSFELD, H. (professeur à L'Université Bielefeld). « Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 1994, p. 175 à 198.
- BEAUPÈRE, N., BOUDESSEUL, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université — Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française.
- BEAUPÈRE, N., CHALUMEAU, L., GURY, N. et HUGRÉ, C. (2007). *L'abandon des études supérieures : Rapport réalisé pour l'OVE*. Paris : La Documentation française.

- BENNETT, S., & BARP, D. (2008). "Peer observation—a case for doing it online". *Teaching in Higher Education*, 13(5), p. 559-570.
- BERNARD, R. M., & RUBALCAVA, B. R. D. (2000). "Collaborative online distance learning: Issues for future practice and research". *Distance Education*, 21(2), p. 260-277.
- BERZIN, C. (2013). « Tutorat de pairs et Plan réussite en licence : quelle perception par les étudiants du rôle de tuteur ? », dans PAPI, C. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris. Éditions l'Harmattan, coll. Savoir et formation, série Enseignement supérieur, p. 37-55.
- BEYENE, T., ANGLIN, M., SANCHEZ, W., BALLOU, M. (2002). "Mentoring and relational mutuality : Proteges perspectives". *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 41(1), p. 87-102.
- BISSONNETTE, N. (2003). *Table des partenaires de l'Île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire : rapport synthèse des groupes de discussion*. [Québec] : Ministère de l'éducation.
- BLACK, F. M., MACKENZIE, J.. (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Peer support in the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- BLANDIN, B. (2004). « La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman? ». *Distances et savoirs*, 2(2), p. 357-381.
- BLOCHKE, S. L. (2001). "Valuing perspectives: a grounded theory of mentoring in a distance education environment". *Masters of Distance Education*, Athabasca University.
- BLUMENFELD, P. C., MARX, R. W., SOLOWAY, E., & KRAJIC, J. (1996). "Learning with peers: From small group cooperation to collaborative communities". *Educational researcher*, p. 37-40.
- BOCHKE, Sharon. L. (2001). "Valuing perspectives : A grounded theory of mentoring in a Distance Education environment". *Master of Distance Education*, Athabasca.
- BOURDAGES, L. (2011). « La Persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance ». *DistanceS*, 12,(1). [cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf]
- BRAX, C., COOMANS, G. et ÉPIPHANE, D. et coll. (2007). *Objectif 50 % d'une génération diplômée*. Haut Comité éducation-économie-emploi (HCEEE).
- BRUFFEE, K. A. (1995). "Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning". *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), p. 12-18.
- BUCHS, C. (2002). « Interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs, menaces des compétences et dépendance informationnelle: vers des processus médiateurs et modérateurs ». *Thèse de doctorat*, Université Grenoble 2.
- BURGSTAHLER, S. (1997). "Peer support: what role can the internet play?" *Information Technology and Disabilities*. 4(4).
- CAMPBELL, E. (2006). *Easing Transition. Paper No 1: Improving induction for non-traditional students*. Inverness College: UHI.
- CAMPBELL, E., and MORRISSON, I, (2007) *Enhancing Induction for Non-Traditional Students*. Inverness College: UHI.
- CARAGUEL, V. (2013).« Émergence d'un tutorat entre pairs dans une formation en ligne », dans PAPI, C. (coord.). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris. Éditions l'Harmattan, coll. Savoir et formation, série Enseignement supérieur, avril 2013, p. 103-116.
- CATTACIN, S. (2001). « Réciprocité et échange ». *Recma-Revue internationale d'économie sociale*, (279).
- CEREQ. (2005). *L'enquête "Génération 2001"*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les

- qualifications (CEREQ). [<http://www.cereq.fr/pdf/questcequeG2001.pdf>>.]
- COMITÉ D'AUTOÉVALUATION — Unité d'enseignement et de recherche Éducation. (2011). *Rapport du comité d'autoévaluation des programmes en formation à distance (Maîtrise en formation à distance : Profil sans mémoire [3508], Maîtrise en formation à distance : profil avec mémoire [3509], Diplôme d'études supérieures spécialisées en formation à distance [3707]*. mai.
- COUCHMAN, J. A. (2009). "An Exploration of the 'Lived Experience' of One Cohort of Academic Peer Mentors at a Small Australian University" *Australasian Journal of Peer Learning*. 2(1), Article 5, p. 87-110.
- COULON, A. & PAIVANDI, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les LATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire de la Vie étudiante (OVE). [http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf]
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica. (1re éd. 1997).
- DANIS, C., TREMBLAY, N. A. (1985). « Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11(3).
- DERNTL, M. (2006). "Revealing the Mutuality of Promotive Activities and Effective Blended Learning Settings". In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 2006(1), p. 1666-1671.
- DESCHÊNES, A.-J. (2001, mise à jour 2002). *Cahier de formation – Pairs anciens*. Québec : Télé-université [document non publié].
- DESCHÊNES, A.-J. (2001). « L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université ». *Revue de l'Éducation à distance*, 16(2), p. 1-22.
- DESCHÊNES, A.-J. et C. LEBEL. (1994). « La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance ». *Introduction à la formation à distance (EDU 1600)*. Sous la direction de A.-J. Deschênes, Québec, Télé-université, p. 3-43.
- DESCHÊNES, A.-J., BÉGIN-LANGLOIS, L., CHARLEBOIS-REFAE, N., CÔTÉ, R., RODET, J. (2003) « Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens ». *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*. Printemps, 18(1), p. 19-41.
- DESCHÊNES, A.-J., GAGNÉ, P., BILODEAU, H., DALLAIRE, S., BOURDAGES, L. (2001). « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance », *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*. Vol. 16(1), p. 1-31. [<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/168/354>]
- DESCHÊNES, A.-J. (2001). « L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université ». *The Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance*. 16(2), p. 1-22.
- DESCHÊNES, A.-J. (2002). « Encadrement par les pairs ». *Cahier de formation pairs anciens*. Sainte-Foy, Télé-université.
- DÉSY, J. (2000). « Les bénéfices socioaffectifs du tutorat par les pairs ». *Correspondance*. VOLUME 5, NUMÉRO 3 . [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Desy.html>]
- DEVILLIERS, M. et ROMAINVILLE, M. (2013). « Le tutorat de transition - Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs », dans PAPI, Cathia. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris.

- Éditions l'Harmattan, coll. Savoir et formation, série Enseignement supérieur, p. 23-36.
- DIAMANTE, C. (2009). « Philosophes et psychanalystes ». *Le Journal des psychologues*, (5), p. 62-65.
- Dictionnaire de la langue française TLFi du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (<http://www.cnrtl.fr/>). [<http://www.dicowidget.net/>], 2009.
- DILLEMBOURG, P., BAKER, M. J., BLAYE, A., O'MALLEY, C. (1995). "The evolution of research on collaborative learning". *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, p. 189-211.
- DIONNE, M., MERCIER, J., DESCHÊNES, A.-J., BILODEAU, H., BOURDAGES, L., GAGNÉ, P., LEBEL, C., RADA-DONATH, A. (1999). « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance ». *DistanceS*, 3(2), p. 69-99.
- DRIGOTAS, S. M., RUSBULT, C. E., VERRETTE J. (1999). Level of commitment, mutuality of commitment, and couple well-being. *Personal Relationships*, 6, p. 389-409.
- DUTTON, J. E., HEAPHY, E. D. (2003) "The power of high-quality connections", p. 263-278, in Kim S. Cameron, Jane E. Dutton, Robert E. Quinn. *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*.
- ENDRIZZI, L. (2010). « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur ». Institut national de recherche pédagogique, *Dossier d'actualité de l'INRP*, (59), décembre.
- ENEAU, J. (2003). « Vers un modèle d'organisation autoformatrice — Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation ». *Thèse de doctorat*, Université de Montréal et Université Louis Pasteur de Strasbourg.
- ENEAU, J. (2005). « Autonomie, Réciprocité et Développement Organisationnel — De la construction des valeurs à la construction des identités ». *Actes du 16e Colloque de l'AGRH*. Paris, 15 et 16 septembre 2005. [www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des.../2005eneau060.pdf]
- FANTUZZO, J. W., RIGGIO, R. E., CONNELLY, S., DIMEFF, L. A. (1989). "Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis". *Journal of Educational Psychology*, 81(2), p. 173-177.
- FINSETH, E. (2002). "Supporting mentoring relationships through Distance Education technology". *Master of Distance Education*, Athabasca University.
- FOX, M. F. (1992). "Research, teaching, and publication productivity: Mutuality versus competition in academia". *Sociology of education*, p. 293-305.
- GAUSSEL, M. (2007). « Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire », Service de Veille scientifique et technologique, Institut français de l'Éducation. *Lettre d'information de la VST*, (28). [<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/28-juin-2007.php>].
- GLIKMAN, V. (1999). « Les étudiants face aux médiations technologiques dans l'enseignement supérieur à distance ». p. 8. Publié in : G. LE MEUR (coord.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage. Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation (Barcelone, décembre 1999)*. l'Harmattan, p. 163-178.
- GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF.
- GRUEL, L., GALLAND, O. et HOUZEL, G. (dir.). (2009). *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. [<http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=2215>]
- GRUEL, L., TIPHAINE, B. (2004). « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée ». *Éducation et formations*, (67), p. 51-60.
- HARDCASTLE, B. (1998). "Spiritual connections : Proteges' reflections on significant mentorships".

Theory into practice. 27(3). p. 201-208.

HEALY, C. C., WELCHERT, A. J. (1990). "Mentoring relations : definition to advance research and practice". *Educational Researcher*. 19(9), p. 17-21.

HESS, A. K., WALFISH, S. (2001). "Choosing a Career in Psychology". *Succeeding in Graduate School: The Career Guide for Psychology Students*.

HIGGINS, M. C., KRAM, K. E. (2001). "Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective". *The Academy of Management Review*. 26(2), p. 264-288.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. (2007). « Veille et analyses », *La lettre d'information*. (28), juin.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2013). « Préface », C. Papi (coord.). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. l'Harmattan, p. 9-13.

JEGEDE, O. J. (2002). "Facilitating and sustaining interest through an on-line distance peer-tutoring system in a cooperative learning environment". *Motivating & Retaining Adult Learners Online. The Virtual University Gazette*, p. 35-40.

JOHN-STEINER, V., WEBER, R. J., MINNIS, M. (1998). "The challenge of studying collaboration". *American Educational Research Journal*, 55(4), p. 773-783.

JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY. (2005). 8(4), 2005.

JUEDES, J. M. "Learning Outside the Classroom: Outcomes of Peer Education on Student Learning". *HPCE Capstone Project* Submitted in partial fulfillment of the degree requirements for *Masters of Science in Educational Leadership and Policy Analysis*, University of Wisconsin-Madison.

KING, A., STAFFIERI, A., & ADELGAIS, A. (1998). "Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning". *Journal of Educational Psychology*, 90(1), p. 134-152.

KING, A. (1997). "ASK to THINK-TEL WHY: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning". *Educational Psychologist*. 32(4), 1997, p. 221-235.

KING, A. (1998). "Transactive peer tutoring: Distributing cognition and metacognition". *Educational Psychology Review*, 10(1), p. 57-74.

KRAM, K. E., ISABELLA, L. A. (1985). "Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development". *The Academy of Management Journal*. 28(1), mars 1985, p. 110-132.

KRAUSS, R. M., FUSSELL, S. R. (1991). "Perspective-taking in communication : Representations of others' knowledge in reference". *Social Cognition*, 9, p. 2-24.

LAHIRE, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.

LAMBERT, M., ZEMAN, K., BUSSIÈRE, A. M. et P. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada. [<http://www.statcan.ca/f...F/81-595-MIF2004026.pdf>]

Le nouveau Petit Robert de la langue française [http://pr.bvdep.com/version-1/login_.asp]. Têluq, Bibliotech@distance. 2012.

LEGENDRE, F. (2003). « Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8 ». *Carrefours de l'éducation*, 2(16), p. 32-55.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin.

LOUTE, A. (2010). « Paul Ricœur et Marcel Hénaff: don, réciprocité et mutualité ». *Teoria e*

Critica della Regolazione Sociale, (4).

MALTAIS, M., DESCHÊNES, A.-J. (2013). « L'encadrement par les pairs à distance à l'université : vers un service institutionnel ? ». C. Papi (coord.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris. Éditions l'Harmattan, coll. Savoir et formation, série Enseignement supérieur, p. 159-188.

MARTIN, D. C., ARENDALE, D. R., BLANC, R. "Mainstreaming of (1997). developmental education: supplemental instruction and video-based supplemental". *The University of Missouri-Kansas City*.

McLOUGHLIN, C., LEE, M. J., BRADY, J. (2008). "A learning architecture framework (LAF) for developing community, engagement and professional identity for pre-service teachers, Proceedings of the Emerging Technologies Conference". *Research Online*, University of Wollongong, p. 18-21.

MEAD, S., & MACNEIL, C. (2006). "Peer support: What makes it unique". *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 10(2), p. 29-37.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS]. (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2005. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2009). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France : 35 indicateurs*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

MOHIB, N., SONNTAG, M., OGET, D., WERKMANN, F. (2013). « Tutorat et réussite en école d'ingénieurs - Quand l'accompagnement par les pairs interroge l'organisation pédagogique d'une école d'ingénieurs... ». *Education & Formation* – e-298-03, p. 47 à 58.

MOORE, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.

MOUST, J. H. C. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting student-guided with staff-guided tutorials*. Maastricht, The Netherlands : University Press.

MUSANTI, S. I. (2004). "Balancing monitoring and collaboration — Midcareer teachers constructing a new role". *Curriculum and Teaching Dialogue*. 6(1), p. 13-23.

NAGELS, M. (2013). « Pouvoir d'agir et maîtrise des usages professionnels - Le tutorat par les pairs en formation de directeur des soins » (191-213). dans PAPI, Cathia. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris. Éditions l'Harmattan.

NATARAJAN, M. (2005). "Innovative teaching techniques for distance education". *Communications of the IIMA*, 5(4), p. 73-80.

NEWLIN, M. H., & WANG, A. Y. (2002). "Integrating technology and pedagogy: Web instruction and seven principles of undergraduate education". *Teaching of Psychology*, 29(4), p. 325-330.

O'NEIL, J. M., WRIGHTSMAN, L. S. (2001). "The Mentoring relationship in psychology training program". *Succeeding in Graduate School: The Career Guide for Psychology Students*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 113-129.

OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>

OCDE. (1997). *Analyse des politiques d'éducation*. Éditions OCDE.

OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
[<http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf>].

OUZARAH, M. (2011). "Distance affective et proximité pédagogique". *cursus.edu*.
[<http://cursus.edu/article/7454/distance-affective-proximite-pedagogique/#.VEKSwYeYXXE>]

- OVE. *Enquêtes 2000, 2003, 2006, 2010*. <http://www.ove-national.education.fr/enquete/presentation>.
- PAPAGEORGIOU, N. (2003). "Mutuality in business relationships". ANZMAC 2003 *Conference Proceedings Adelaide*. p. 1142-1148.
[http://anzmac.info/conference/2003/papers/MO24_papageorgioun.pdf]
- PAPASTEPHANOU, M. (2003). "Education, Subjectivity and Community: Towards a democratic pedagogical ideal of symmetrical reciprocity". *Educational philosophy and theory*, 35(4), p. 395-406.
- PAPI, C. (Ed.). (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur: enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. l'Harmattan.
- PAQUELIN, D. (2004). « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif ». *Distances et savoirs*, 2(2), p. 157-182.
- PARMENTIER, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- PARR, J. M., TOWNSEND, M. A. R. (2002). "Environments, processes, and mechanisms in peer learning". *International Journal of Educational Research*. 37(5), p. 403-423.
- PEELO, M., WAREHAM, T. (dir.). (2002). *Failing students in higher education*. Buckingham : Open University Press. [<http://www.mcgraw-hill.co.uk/html/0335208258.html>]
- PHANEUF, M. (2009). « L'encadrement par les pairs, une stratégie porteuse en soins infirmiers », *Infiresource*. [<http://www.infiressources.ca>]
- PHELPS, R. (1996). *Information skills and the distance education student: an exploratory study into the approaches of Southern Cross University distance educators to the information needs of external students* (No. M. Dist. Ed.). Deakin University.
- PHILLIPS, V., ELWERT, B., HITCH, L., & YAGER, C. (2002). "Motivating & Retaining Adult Learners Online". *The Virtual University Gazette*. Get Educated.com.
- POWER, M., DALLAIRE, S., DIONNE, M. et THÉBERGE, C. (1994). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*. Département des sciences de l'éducation, Monographie (42), collection l'Autre, Éditions GREME.
- PROUTEAU, D. (2009). « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 ». *Note d'information*, (23), p. 1-6.
- QUINTIN, J.-J. (2011). « L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints ». In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet. (édit.). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- QUON, P. (2006). "The effect of group interaction, study schedule, tutor support and student attributes on persistence and achievement in distance education". *Doctoral dissertation*, Athabasca University.
- RANDOLPH, K. A., KRAUSE, D. J. (2002). "Mutual aid in the classroom: An instructional technology application". *Journal of Social Work Education*, 38(2), p. 259-271.
- ROBITAILLE, M. (1991). « Persévérance et réussite. Quels facteurs favorisent nos étudiants? » dans *Réseau*, Université du Québec, Québec, septembre, p. 12-17.
- RODET, J. (2000). « La rétroaction, support d'apprentissage? ». *Distances*.
- ROVAI, A. P. (2002). "Building sense of community at a distance". *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1).
- SANGIN, M., MOLINARI, G., NÜSSLI, M.-A., DILLEMBOURG, P. (2011). "Facilitating peer knowledge modeling: Effects of a knowledge Awareness tool on collaborative learning outcomes and

- processes”. *Computers in Human Behavior*. 27, p. 1059–1067. [www.elsevier.com/locate/comphumbeh]
- SAUVÉ, L. et coll. (2007). *Résultats de recherche — Conditions de réussite et de persévérance à l’université : l’importance du soutien*. Télé-Université.
- SAUVÉ, L., DEBEURME, G., MARTEL, V., WRIGHT, A., HANCA, G., FOURNIER, J., CASTONGUAY, M. (2007). *L’abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. SAMI-persévérance. Juin.
- SAUVÉ, L., MARTEL, V., FOURNIER, J. (2007). *SAMI-Persévérance : un environnement interactif pour soutenir la réussite des étudiants*. CAPRES (Consortium d’animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur). [http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art-SAMI-mars-07.shtml]
- SAUVÉ, L., VIAU, R. (2003). *L’abandon et la persévérance à l’université : l’importance de la relation enseignement – apprentissage*. Rapport de recension. Télé-université, mars.
- SCHWIER, R. A (2002). *Shaping the Metaphor of Community in Online Learning Environments*. 8 p. [http://cde.athabasca.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf]
- SLAVIN, R. E. (1980). “Cooperative learning”. *Review of educational research*, 50(2), p. 315-342.
- SODEN, R, SEAGRAVES, L. (2006). *GOALS survey: P6 pupils and further and higher education*. Survey Report, Glasgow : University of Strathclyde.
- SONNTAG, M. (2010). « Quand les principes pédagogiques hypothèquent les activités pédagogiques ». In AECSE. *Congrès International d’Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- STEIN, D., GLAZER, H. R. (2003). “Mentoring the adult learner in academic midlife at a Distance Education University”, *American Journal of Distance Education*, 17(1), p. 7-23.
- SWINGLEHURST, D., RUSSEL, J., GREENHALGH, T. (2008). “Peer observation of Teaching in the online environment: an action research approach”. *Journal of Computer Assisted Learning*. 24(5), p. 383-393.
- THIBERT, R. (2013) « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs ». INSTITUT FRANÇAIS DE L’ÉDUCATION. *Veille et analyses*. (84), mai.
- THOMAS, L., HIXENBAUGH, P (eds). (2006). *Personal Tutoring in HE*. Stoke on Trent : Trentham Books.
- THURMOND, V., WAMBACH, K. (2004). “Towards an understanding of interactions in distance education”. *Online Journal of Nursing Informatics*, 8(2).
- TINTO, V. (1987). *Leaving College*. Chicago : University of Chicago Press.
- Townsend, T. (Ed.). (2002). *Restructuring and quality: issues for tomorrow's schools*. Routledge.
- TREMBLAY, N. A. (1996). « Quatre compétences-clés pour l’autoformation ». *Les Sciences de l’éducation pour l’ère Nouvelle*, 39 /1-2, p. 153-176.
- TREMBLAY, N. A. (2003). *L’autoformation. Pour apprendre autrement*. Canada : Les Presses de l’Université de Montréal
- VARELA, F.-J. (1980, 1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, (Principles of Biological Autonomy trad. par P. Bourguine et P. Dumouchel). Paris : Seuil, coll. La couleur des idées.
- WHITTAKER, R. (2008). “Quality enhancement themes: The first year experience”. *The Quality Assurance Agency for Higher Education*. Retrieved from : [http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/transition-to-and-during-the-first-year.pdf?sfvrsn=20]
- WILKE, D. J., RANDOLPH, K. A., VINTON, L. (2009). “Enhancing Web- based Courses through a Mutual Aid Framework”. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(1), p. 18-31.

Auteurs cités par d'autres auteurs

- ALAVA, S. (dir.). (2000). *Autoformation et lien social*, Éditions Universitaires du Sud, Toulouse.
- ALLEN, D. (1999). "Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence". *Research in higher education*, 40(4), p. 461-485.
- ANNOOT, E. (2004). « Le tutorat ou le sens égaré ». In Annoot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- BARBIER, J-M., DURAND, M. (dir.). (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF, coll. Education et formation.
- BARNIER, G. (2011). « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement », *Conférence IUFM d'Aix-Marseille*. [http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/divers/Theories_apprentissage.pdf]
- BARGH, J. A., SCHUL, Y. (1980). "On the cognitive benefits of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 72, p. 593-604.
- BARR-TELFORD, L., CARTWRIGHT, F., PRASIL, S. et SHIMMONS, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa: Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf>.
- BEAUPÈRE, N., BOUDESSEUL, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université - Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française.
- BÉDUWÉ, C., GIRET, J.-F. (2004). « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? ». *Économie et statistique*, (378-379), p. 55-83.
- BENNETT, R. (2003). "Determinants of undergraduate student drop out rates in a university Business Studies Department". *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), p. 123-141
- BERZIN, C. (2009). « Tutorat et apprentissages scolaires », *Carrefours de l'éducation*, 1(27), p. 3-6.
- BLUM, K. D. (1999). "Gender differences in asynchronous learning in higher education: Learning styles, participation barriers and communication patterns". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3(1), p. 46-66.
- BRAXTON, J. M., MILEM, J. F. et SULLIVAN, A. S. (2000). "The influence of active learning on college student departure process". *Journal of Higher Education*, 71(5), p. 569-590.
- BRITTON, B. K., VAN DUSEN, L., GIYNN, S. M., & HEMPHILL, D. (1990). "The impact of inferences on instructional text". In A. C. Graesser & G. H. Bower (Eds.), *Inferences and Text Comprehension*. San Diego : Academic, p. 53-87.
- BROWN, A. (1987). "Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms". In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- CAILLÉ, A. (1996). « Ni holisme ni individualisme méthodologique : Marcel Mauss et le paradoxe du don ». *Revue européenne des sciences sociales*. 34(105), « Mauss: hier et aujourd'hui: XIIe colloque annuel de Groupe d'Etude "Pratiques Sociales et Théories" » (1996), p. 181-224.
- CHEVAILLIER, T., LANDRIER, S., NAKHILI, N. (2009). *Du secondaire au supérieur : Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation française.
- CHI, M. T. H., VANLEHN, K. A. (1991). "The content of physics self-explanations". *Journal of the*

Learning Sciences, 1(1), p. 65-105.

CHICKERING, A., EHRMANN, S. (1996). *Implementing the Seven Principles: Technology as a Lever*. AAHE Bulletin, 49(2). p. 3-6. Online : <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>. (p. 4).

CLAWSON, J. G. (1980). "Mentoring in managerial careers". In CD. Oerr (Ed.), *Work, family and the career* (p. 144-165). New York: Praeger.

COHEN, E. G. (1994). "Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups". *Review of Educational Research*, 64, p. 1-35.

COLDEWAY, D. O. (1986). "Learner Characteristics and success". In Mugridge et Kaufman (eds.) *Distance Education in Canada*, London: Croom Helm, p. 81-93.

COLLINS, A., BROWN, J. S., LARKIN, K. M. (1980). "Inference in text understanding". In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, p. 385-407.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires: des conditions à réunir, avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

CORDONNIER, L. (1997). *Coopération et réciprocité*, PUF Sociologies, Paris.

COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica. (1re éd. 1997).

COVINGTON, M. V. (1987). "Achievement motivation, self-attributions and exceptionality". In J. Day, & J. Borkowski (Eds.), *Intelligence and Exceptionality: New directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, p.173-213.

COVINGTON, M., BEERY, R. (1976). *Self-worth and School Earning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DAVEY, B., McBRIDE, S. (1986). "Effects of question-generation training on reading comprehension ». *Journal of Educational Psychology*, 78(4), p. 256-262.

FINDERS, M. (1997). *Just girls: Hidden Literacies and Life in Junior High*. Urbana, IL, New York : National Council of Teachers of English/Teachers College Press.

FITCH, M. A. (1990, April). "Peer training as a function of role playing and performance evaluation task: Effects on student course performance and satisfaction ». Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Chicago.

GIBBS Jr, R. W., NAYAK, N. P. (1989). "Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms". *Cognitive Psychology*, 21(1), p. 100-138.

GRAESSER, A., C., PERSON, N. K. (1994). "Question asking during tutoring". *American Educational Research Journal*, 31(1), p. 104-137.

HÉNAFF, M. (2010). "On the Norm of Reciprocity", in *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*.

HERRING, S. C. (2001). "Computer mediated discourse". In Schiffrin, D., D. Tannen, and H. Hamilton. (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*, p. 612-634. Oxford : Blackwell.

JACOBY, B. (2000). "Why involve commuter students in learner ? ". *New Directions for Higher education*, 2000(109), p. 3-12.

JOHNSON, D, JOHNSON, R, & HOLUBEC, E. (1986) *Circles of Learning : Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOLLIVET-BLANCHARD, C., BLANCHARD, E. (2002). « L'expérience de la coopération dans la formation continue des enseignants », *thèse de Doctorat en Sciences de l'Education*, Université Louis Pasteur, Strasbourg.

JORDAN, J. V. (Ed.) (1997). *Women's Growth in Diversity: More Writings from the Stone Center*. New York : Guilford Press.

KING, A , ROSENSHME, B. (1993). "Effects of guided cooperative questioning on children's

- knowledge construction". *Journal of Experimental Education*, 61(2), p. 127-148.
- KING, A. (1989). "Effects of self-questioning training on college students' comprehension lectures". *Contemporary Educational Psychology*, 14, p. 1-16.
- KING, A. (1994). "Guiding knowledge construction in the classroom : Effects of teaching children how to question and how to explain". *American Educational Research Journal*, 31(2), p. 338-368.
- KORIAT, A., BORK, R. A. (2005). "Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 31(2), p. 187-194.
- KRAUSS, R. M., & FUSSELL, S. R. (1991). "Perspective-taking in communication : Representations of others' knowledge in reference". *Social Cognition*, 9(1), p. 2-24.
- KUTI, M. B., HINTON, J. A., FITCH, M. A., SEMB, G. B. (1992) "Training peer tutors: Effects of video training and Live role-playing". Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.
- LABELLE, J. M. (1996). *La réciprocité éducative*, PUF, Paris.
- LAMBERT, D. M., EMMELHAINZ, M. A., GARDNER J, T. (1996). "So you Think you Want Partner?" *Marketing Management*. 5(2), p. 24-39.
- LAURENT, J., ST-PIERRE, J. (1990). *Les étudiants de la Télé-université et leurs projets d'études, Enquête sur les « abandons » des inscrits de l'automne 1987*. Bureau de planification et de recherche institutionnelles, Télé-Université.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition. Montréal : Guérin.
- LEPPER, M. R., ASPINWALL, L. G., MUMME, D. L., CHABAY, R. W. (1990). "Self-perception and social perception processes in tutoring: Subtle social control strategies of expert tutors". In J M Olson & M P. Zanna (Eds), *Self-inference Processes The Ontario Symposium*, 6, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 217-237.
- LERBET-SERENI, F. (1998). *Relation et éthique de la responsabilité*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité, Association pour la pensée complexe (relevé le 9 janvier 2003 sur <http://www.mcxacp.org>).
- LERBET-SERENI, F. (2000). « Autoformation et relation duale », in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Presses Universitaires du Sud, Toulouse.
- LITTLE, J. W. (1990). "The mentor phenomenon and the social organization of teaching". *Review of Research in Education*, 16, p. 297-351.
- MAKI, R. H., BERRY, S. L. (1984). "Metacomprehension of text material". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 4, p. 663-679.
- MANEN, M. V. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- MARTIN, D. C., ARENDALE, D. R., BLANC, R. (1997). "Mainstreaming of developmental education: Supplemental vnstruction and Video-based supplemental". *The University of Missouri-Kansas City*.
- MILLER, J. B., STIVER, I. P. (1997). *The Healing Connection : How Women form Relationship in Therapy and Life*. Boston : Beacon Press.
- MOISAN, A. (1995). « Autoformation et organisation apprenante », *Éducation Permanente*, (122).
- MOISAN, A. (2000). « Autoformation et lien social, sociogénèse réciproque par l'échange », in Alava (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse.
- MOISAN, A. (2000). « La formation des savoirs dans divers types d'organisations », in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Éditions Nouvelles, Montréal.
- MOISAN, A. (2002). « L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contre-

- don », in Moisan A., Carré P. (dir.). *L'autoformation, fait social? aspects historiques et sociologiques*. L'Harmattan, Paris.
- MOISAN, A. (2002). Carré, P. (dir.), *L'autoformation, fait social? aspects historiques et sociologiques*. L'Harmattan, Paris.
- NICKERSON, R. S. (1999). "How we know – and sometimes misjudge – what others know: Imputing one's own knowledge to others". *Psychological Bulletin*, 125(6), p. 737–759.
- NIETZSCHE, F. (1887). *La Généalogie de la morale*. Folio essai, Gallimard, 1971.
- NODDINGS, N. (1989). "Theoretical and practical concerns about small groups in mathematics". *Elementary School Journal*, 89(5), p. 607-623.
- OLLAGNIER, E. (2010). « La question du genre en formation des adultes ». *Savoirs*, (22), p. 9-52.
- O'NEIL, J. M., and L. S. WRIGHTSMAN. (2001). "The mentoring relationship in psychology training programs". In *Succeeding in graduate school: The career guide for psychology students*, ed. S. Walfish and A. K. Hess, p. 111–127, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 195-203.
- PRESSLEY, M., McDANIEL, M. A., TUMURE, J. E., WOOD, E., AHMAD, M. (1987). "Generation and precision of elaboration: Effects on intentional and incidental learning". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 13(2), p. 291-300.
- RENKL, A. (1997). "Learning from worked-out examples: A study on individual differences". *Cognitive Science*. 21(1), p. 1–29.
- RICCEUR, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. (1ère édition 1990), Paris : Seuil, « Points Essais ».
- RICCEUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Stock.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- ROWE, M. B. (1986). "Wait time: Slowing down may be a way to speeding up!" *Journal of Teacher Education*, 37(1), p. 43-50.
- SAUVÉ, L. et VIAU, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.
- SCHANK, R. (1986). *Explanation Patterns: Understanding Mechanically and Creatively*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SCHWEIR, R. A. (2002). *Shaping the Metaphor of Community in Online Learning Environments*. Online : <http://cde.athabascau.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf>.
- SEABRIGHT, P. (2004). *The Company of Strangers: A Natural History of Economic Life*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- SELZNICK, P. (1996). "In search of community". In W. Vitek & W. Jackson (Eds.), *Rooted in the Land*, New Haven : Yale University Press, p. 195-203.
- SIEGRIST, J., DRAWDY, L., LECH, D. & al. (2010). "Alternative education: New responses to an old problem". *Journal of Philosophy and History of Education*, 60, p. 133-140.
- SINGER, H., DONLAN, D. (1982). "Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories". *Reading Research Quarterly*, 17(2), p. 166-186.
- SPEAR, G. E., MOCKER, D. W. (1984) "The organizing circumstance; environmental determinants in self-directed learning", *Adult Education Quarterly*, 35(1), p. 1-10.
- SPIRES, H. A., DONLEY, J., PENROSE, A. M. (1990). "Prior knowledge activation: Inducing text engagement in reading to learn". Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Boston.
- STERNBERG, R. (1987). "Questioning and intelligence". *Questioning Exchange*, 1, p. 11-13,

- SVENSSON, G. (2002). "The Measurement and evaluation of mutual dependence in specific dyadic business relationships". *The Journal of Business and Industrial Marketing*. 17(1), p. 56-72.
- TEMPLE, D. (1997). « L'économie de réciprocité ». *La revue du MAUSS*. (10), La Découverte, Paris 1997.
- TEMPLE, D. (1997). « L'économie humaine », *La revue du MAUSS*, (10), 2e semestre, La Découverte, Paris, p. 103-109.
- TEMPLE, D. (1998). « Les structures élémentaires de la réciprocité ». *La Revue du MAUSS*, (12), 2e semestre, La Découverte, Paris, p. 234-242.
- TEMPLE, D. (2000). « Les origines anthropologiques de la réciprocité ». *Revue Éducation permanente*. n° 144 « Réciprocité et réseaux en formation », Arcueil, 2000-3, p. 35-49.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Second Edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- TREMBLAY, L. (2005). « La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec ». Dans Chenard, P., Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- TUDGE, J. (1990). "Vygotsky: The zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice". In L. Moll (Ed.) (1990), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. New York : Cambridge University Press, p. 155-173.
- VALLERAND, R. J. et LOSIER, G. (1996). *Analyse motivationnelle de l'abandon des études avancées à l'université du Québec*. Rapport final déposé à l'organisme FODAR, mai 1996.
- VALLIÈRES, E. F., RIVIÈRE, B. (2003). *Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR)*. Communication présentée au 71ème congrès de l'ACFAS, Rimouski 22 mai.
- VEDDER, P. (1985). *Cooperative Learning: A Study on Processes and Effects of Cooperation Between Primary School Children*. Gronigen, The Netherlands: University of Gronigen.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : ERPI.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Internalization of Higher Psychological Functions. Mind in Society*. Cambridge, Massachussetts : Havard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- WEBB, N. M. (1989). "Peer interaction and learning in small groups". *International Journal of Educational Research*, 13(1). p. 21-39.
- WEBB, N. M., Ender, P., Lewis, S. (1986). "Problem solving strategies and group processes in small group learning computer programming". *American Educational Research Journal*, 23(2), p. 243-261.
- WEBB, N. M., Farivar, S. (1994). "Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics". *American Educational Research Journal*, 31(2), p. 369-395.
- WEGNER, D. M. (1986). "Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind". In G. Mullen & G. Goethals (Eds.), *Theories of Group Behavior*, New York : Springer-Verlag, p. 185-208.
- WEGNER, D. M., ERBER, R., RAYMOND, P. (1991). "Transactive memory in close relationships". *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), p. 923-929.
- WELLMAN, B., GULIA, M. (1999). "Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Communities as Communities". In Kollock, P. and M. Smith. (eds.) *Communities and Cyberspace*. New York, NY : Routledge, p. 331-366.
- WENTZEL, K. R. (1989). "Adolescent classroom goals, standard for performance, and academic

achievement: An interactionist perspective”. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), p. 131–142.

ZACHARY, L. (2002). “The role of teacher as mentor”. In *Contemporary view points on teaching adults effectively*, ed. J. Ross-Gordon. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (93). San Francisco : Jossey-Bass, p. 27-38.

ZEITLER, A. (2006). *Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile*. thèse soutenue sous la direction de Jean-Marie Barbier, Paris : Conservatoire des Arts et Métiers, 22 novembre.

ANNEXES

ANNEXE-1 — Rapport-type

Pour faciliter le maintien de la confidentialité des informations contenues dans ce document, n'indiquez pas le nom du pair nouveau mais plutôt le numéro que vous lui avez attribué.			
Votre numéro :		Le numéro du pair nouveau :	
Certains renseignements personnels concernant l'étudiant auquel vous êtes jumelé pourraient permettre de faire des analyses sur les besoins particuliers des étudiants. Vous devez donc compléter cette section avec les informations dont vous disposez et n'avez à les indiquer que sur votre premier rapport. Votre numéro et celui de l'étudiant permettront de les appliquer aux autres rapports.			
Sexe Féminin Masculin	Âge	Occupation	
Lieu de résidence	Au Québec	Au Canada (hors Québec)	Hors Canada
Cours au(x) quel(s) l'étudiant est inscrit :			
Expériences antérieures en formation à distance :			

1. INFORMATIONS FACTUELLES SUR L'INTERACTION	
Qui a initié le contact?	Pair nouveau Pair ancien
Date	De la demande : De la réponse :
Technologie utilisée :	Pour la demande : Pour la réponse :
Autre(s) information(s) factuelle(s) particulière(s) :	

2. CONTENU DE L'INTERACTION
(Résumez en quelques mots la nature de la demande et de la réponse, si possible selon les différents plans de support à l'apprentissage)

Plans de support	Demande	Réponse
Cognitif conceptuel		
Cognitif (méthodologique)		
Cognitif (administratif)		
Métacognitif		
Socio-affectif		
Motivationnel		
Autres		

Date du rapport :

ANNEXE-2 — Unification du système de notation des pairs nouveaux

ANNEXE : les tableaux

TABLEAU A : Numéros des pairs nouveaux qui ont été changés

1	2	3
numéro du pair ancien	numéro initial du pair nouveau (attribué par le pair ancien)	Numéro associé à l'ancien pour les besoins de la présente étude
17	A	1
	B	2
	C	3
	D	4
	E	5
9	201-1	1
5	A3-1	1
	A3-2	2
	A3-3	3
	H4-1	5
	H4-2	6
	H4-3	7
34	A-1	1
18	401	1
	402	2
	403	3
	405	5
	406	6
	304-404	7

1	2	3
12	A4-1	1
	A4-2	2
	E4-1	3
	A5-1	4
	E5-1	5
	H6-1	6
19	G	1
	M	2
	P	3
21	Cé	1
	Mich	2
	Mir	3
	Va	4

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : numéro du pair ancien

Colonne 2 : numéro attribué par le pair ancien à son pair nouveau.

Colonne 3 : nouveau numéro imparti au pair nouveau.

ANNEXE-3 — Différentes formes des rapports qui ne respectent pas le modèle du rapport-type

RAPPORT 3A — Rapport sous forme d'accumulation de courriels

Rapport du pair ancien n° 2, à propos de son pair n° 1

ENCADREMENT PAR LES PAIRS/RAPPORT D'INTERVENTIONS

Période du 13 mai au 2 juillet 20...

RELEVÉ D'INTERVENTION REMIS À LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ :

ANDRÉ-JACQUES DESCHÊNES, PROFESSEUR

adeschen@teluq.quebec.ca

N° D'IDENTIFICATION DU PAIR : ...

N° D'IDENTIFICATION DE L'ÉTUDIANT : ...

14 mai 20...

Message expédié par l'étudiant n°1

Type de communication : courrier électronique

Salut!

1. Je suis de (ville), plus exactement à (village). Un beau coin. Nous sommes en bordure du village et à la limite des "cultivateurs". Quand il fait très chaud, nous avons le parfum pour accompagner les brochettes!!

J'ai un bac en administration des affaires, concentration management et finance. En fait, j'aime le casse-tête de la finance (les jeux mathématiques) mais j'aime surtout travailler avec les humains. Depuis, je fais à mon compte du redressement de petites entreprises en difficulté et de la consultation pour le démarrage. Et de la comptabilité un peu (pour le beurre). Et nous avons, mon mari et moi, une entreprise de nettoyage industriel (on nettoie d'immenses machines, plus grosses qu'une maison!). Et j'ai trois enfants, Et je fais de la danse folklorique. Et je trouve du temps pour dormir!

Ma vie n'est pas si folle que ça en a l'air.... J'ai toujours aimé étudié et ça fait longtemps que je cherchais qq chose qui me tente vraiment. Le MBA en finance aurait été facile à faire mais je ne veux pas travailler dans ce milieu. La formation à distance a été un peu comme un coup de dé très chanceux. Je ne savais pas exactement dans quoi je m'embarquais et je serais bien malprise de dire quelle job on peut en tirer. Mais j'aime ça.

2. 6312 : je te jure que c'est un gros morceau. Je suis au milieu. J'ai transpiré sang et eau pour pondre un premier graphe MOT qui a de l'allure. Je m'en suis bien tirée. Mon gros problème, en tout cas celui qui m'enferme le plus est Word. Je me trouvais bonne jusqu'à ce cours! C'est un cours très pointilleux sur tout, la présentation aussi. Comme je ne connaissais pas toutes les finesses de la mise en page, j'y passe trop de temps à mon goût. En tout cas, chose sûre, en plus d'avoir mes crédits pour 6312, je mériterais aussi des crédits pour Word-avancé !!!

J'adore ce cours. Mon auxiliaire est (son nom) et je me demande combien d'heures il peut passer à nous corriger. Il est très présent et très aidant. Il est placoteux aussi, cela aide car il commente beaucoup nos interventions. (contrairement à mon autre cours où l'auxiliaire est... absent. Il a déjà pris 3 semaines à me répondre à une des questions que je lui ai posées. Les autres... j'attends encore!).

Mon projet je le fais sur les scouts. Les hommes de ma vie sont tous là-dedans. C'est pour

monter un système d'apprentissage sur les animaux sauvages du Québec avec une base de données informatisée pour les louveteaux. Je trouvais mon sujet simple. Maintenant, avec les yeux de MISA, je m'aperçois que c'est plus complexe. Il y a plusieurs aspects qu'on prend pour acquis. Je mets une petite phrase ici, et bang! il me revient en disant que je dois inscrire ça là, et mettre une bulle ici, et développer plus loin, et je me contredit au point X. On réfléchit à tout. Je suis heureuse que tu trouves que c'est une excellente formation. Je trouvais ça pesant, mais parle-moi plus de tes expériences avec MISA.

3. 6385 : Il est très intéressant et beaucoup moins demandant que MISA. a) on explore les applications de travail à distance- décrire - évaluer b) Un travail d'équipe à distance : il faut discuter de 5 sujets d'actualité et pondre un texte là-dessus c) on choisit une situation et il faut trouver une solution (étude de cas) de télé-travail d) une mise en commun de nos idées dans un forum.

J'aurais aimé que l'auxiliaire intervienne sur nos travaux. Les connaissances du groupe sont dans l'ensemble assez faible. Nous partons tous du même point. J'aurais aimé qu'il nous piste un peu plus (plutôt que pas du tout).

De quelle région viens-tu? Que fais-tu dans la vie? Alors à toi la balle!

Étudiant n° 1

15 mai 20...

Message expédié par le pair n°2

Type de communication : courrier électronique

Allo étudiant n°1,

Design pédagogique : C'est le 2e cours que j'ai fait dans le programme. Et pour moi, ça a été le plus difficile, celui qui m'a demandé le plus de travail et celui qui m'a servi et me sert encore le plus. Dans ce cours, on apprend à se compartimenter le cerveau! La logique de MOT me sert encore aujourd'hui et MISA m'a ouvert les portes pour bien m'adapter aux différents designs pédagogiques et designs d'environnements d'apprentissages des cours sur le Web. Qui est ton auxiliaire d'enseignement pour ce cours? Quand je l'ai fait, je bénéficiais du suivi de Y. Lui aussi était très alerte sur la cohérence des différentes étapes du travail. En somme, c'est un homme très intelligent. Les deux autres cours que tu mentionnes, je ne l'ai pas suivi. Par contre, si tu as des interrogations on peut regarder.

20 mai 20...

Message expédié par le pair n°2

Type de communication : courrier électronique

Bonjour étudiant n° 1,

Mille excuses pour le délai de réponse. J'ai débuté un nouveau travail lundi dernier et ça me demande beaucoup. C'est l'adaptation.

J'habite à (ville) dans la région de (nom région). J'ai terminé ma maîtrise comme spécialiste de la Formation à distance à l'automne 2002. Dans les faits, j'avais déposé mon essai en juin 2002. La première demande de corrections qui m'a été retournée par mon directeur d'essai à la fin d'octobre 2002 m'a demandé environ 35 heures de travail. J'ai déposé ma version finale dans la première semaine de novembre 2002. J'ai reçu ma note en décembre dernier. Et mon diplôme m'a été livré le 9 mai 2003.

J'ai trois enfants âgés de 11 , 15 et 16 ans (deux sont à moi et un à mon conjoint). Je pratique

plusieurs sports pour me détendre et l'été, je jardine beaucoup. La planche à voile, le tennis et le vélo de montagne. L'hiver, je suis patrouilleuse en ski alpin à la station de ski (nom de la station). C'est du bénévolat et je patrouille environ une quinzaine d'heures par semaine. Je travaille à temps plein. Comme je te l'ai mentionné au début de ce courriel, depuis le 12 mai 2003, je travaille à la (nom entreprise). C'est une organisation qui travaille avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, les régies régionales, les établissements et les corporations professionnelles dans le domaine des TIC. Je suis très contente d'avoir obtenu cet emploi. J'étais activement à la recherche d'un emploi dans la formation continue à distance depuis un an et demi. Et enfin, c'est arrivé!!! Je suis pilote du système d'information qui se nomme DSIE (Demande de services inter établissements). Plus précisément, je dois gérer les groupes de pilotage et d'utilisateurs pour le déploiement provincial de la demande de services inter-établissement. Cet outil informatique sera utilisé dans tous les centres hospitaliers, les C.L.S.C., les centres de réadaptation de la province. Dans les faits, je suis responsable de l'implantation du système DSIE dans les établissements en assumant des responsabilités au niveau de la formation, de la gestion de projet, de la révision des processus d'affaires ou du support aux utilisateurs. Depuis les derniers 18 mois, j'ai travaillé à titre de contractuelle à la Télé-Université comme concepteur pédagogique. J'ai révisé l'approche pédagogique de cours diffusés en ligne en lien avec les orientations de la réforme curriculaire du ministère de l'éducation et de la politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue. J'ai également travaillé à transférer le matériel de cours sur la plate-forme [Ad@pweb](#), plate-forme utilisée à la Télé-Université pour la diffusion de cours sur Internet. De 1993 à 2003, j'ai également été pilote de système d'information clientèle pour l'Établissement où je travaillais. Je travaillais au Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Québec. J'ai déployé deux systèmes d'informations différents et j'en ai dispensé la formation en présentielle et à distance à plus de 200 utilisateurs. Avant cela, j'étais secrétaire de direction. Voilà pour ce qui est de mon profil professionnel.

Pour le TEC 6312, je vais t'envoyer des modèles utilisés ici à la (nom d'entreprise) pour la gestion de projet, le déploiement, etc. À la lecture de ces documents, je les trouvais aidant pour les travaux comme ceux dont tu dois produire dans le cadre du cours TEC 6312. Laisse-moi 48 heures pour te transmettre l'information.

Bye Pair n°1

26 mai 20..., 16 h 30

Message expédié par le pair n°2

Type de communication : courrier électronique

Bonjour étudiant n°1,

As-tu pris connaissance des documents que je t'ai envoyé par courriel la semaine dernière?

Bye

26 mai 20..., 18 h 25

Message expédié par l'étudiant n°1

Type de communication : courrier électronique

J'ai bien reçu tous les fichiers. J'ai commencé à regarder ça. Je veux faire ça sérieusement cette semaine : commencer par le début et décortiquer morceau par morceau. Ça va m'aider.

Pour l'instant, mon projet en 6312 MISA est sur les scouts. Te l'ai-je expliqué?

J'ai reçu mes documents pour 6200. Le cours commence le 2 juin. J'ai commencé à lire ça

pendant les parties de base-ball de mon gars. C'est super. cette matière est presque un prérequis pour 6312. C'est pour ça que je me dépêche à lire la doc. On parle beaucoup de constructivisme et des théories avancées en éducation. Mes enfants vont dans une école expérimentale (alternative) et c'est drôle parce que je reconnais la théorie sous la pratique. Si ça t'intéresse, on pourra en parler.

Je suis heureuse car j'aurai le même auxiliaire que pour MISA : (nom auxiliaire). Il est très disponible et aidant.

Bon début de semaine et je te reviens sur les dossiers.

Merci

6 juin, 9 h 31

Message expédié par le pair n°2

Type de communication : courrier électronique

Bonjour étudiant n°1,

Effectivement, on entend beaucoup parler de constructivisme et des aspects affectifs, cognitifs, métacognitifs et motivationnels à tenir compte dans la démarche d'apprentissage des apprenants. Ces termes sont "à la mode" dans la littérature. Par contre, je soutiens que la théorie du constructivisme et ces approches axée sur l'apprenant améliorent l'apprentissage et l'aide à trouver le sens de sa formation. Si ça peut t'éclairer, voici un paragraphe qui fait partie de mon essai intitulé "(Titre de l'essai)" et qui traduit ma perception du constructiviste.

Nouveaux rôles issus du constructivisme

Le plus avantageux pour utiliser les nouvelles technologies est de transformer les rôles : enseigner différemment, apprendre autrement. L'apprenant peut donc profiter des technologies éducatives pour manipuler, construire, appréhender, réfléchir; et ainsi, développer ses savoirs. Le but de supporter l'apprentissage à travers un environnement informatisé est de permettre à chacun de construire ou de fabriquer sa connaissance par une interaction active avec son environnement physique et social. Ce qui signifie une transformation de la pédagogie traditionnelle fondée sur le discours magistral et la capacité d'abstraction des apprenants.

Cette métamorphose de l'éducation nous amène à percevoir le rôle du formateur-tuteur comme facilitateur de l'apprentissage, comme un gestionnaire qui voit au déroulement de l'apprentissage et qui reconnaît l'apprenant activement responsable de la construction de ses connaissances. Ce changement de paradigme accentue l'autonomie de l'apprenant et propose au formateur de nouveaux rôles importants d'aide et non de distributeur de savoir. Nous reconnaissons, à titre de spécialiste de la formation, que cette autonomie responsabilise la démarche de l'apprentissage chez celui et celle qui apprend.

En réalité, nous épousons la théorie du constructivisme qui engage l'apprenant à s'approprier l'information qu'il transforme et réorganise à travers sa démarche cognitive, en connaissances. Plus précisément, l'idée de base du constructivisme est de placer l'apprenant en contexte d'interaction active avec son environnement physique et social; ce qui nous permet de parler de socioconstructivisme. En somme, le constructivisme s'appuie entre autre sur le principe que l'apprentissage est lié à l'expérience ce qui permet à l'apprenant de se situer par rapport à sa propre connaissance. Ainsi, l'apprenant avance à partir de ce qu'il est et avec l'endroit où il en est. L'approche socioconstructiviste est la construction des connaissances par l'étudiant contextualisée dans son environnement physique et social.

Bye,

Pair n°2

6 juin 20..., 10 h 51

Message expédié par l'étudiant n°1

Type de communication : courrier électronique

Tu m'as proposé de lire ton document... ça irait mieux s'il était joint.

Je l'attends avec grande curiosité

Étudiant n°1

7 juin 20..., 9 h 42

Message expédié par le pair n°2

Type de communication : courrier électronique

Allo étudiant n°1,

Dans le précédent message, je te proposais mon interprétation sur le constructiviste et je t'ai transmis cette partie de texte. Si tu es intéressée à lire mon essai, ça me fait plaisir de te le rendre disponible. Par contre, le fichier est trop volumineux pour être transmis via Hotmail. Je vais te l'envoyer par l'intermédiaire de mon courriel du réseau de la Santé et des Services sociaux. Je fais cela au courant de la semaine prochaine. Je sais qu'il est accessible aussi sur la bibliothèque virtuelle de la Télunq. Par contre, je ne sais pas comment m'y rendre. Je n'ai jamais exploré cette rubrique.

9 juin 20..., 12 h 2

Message expédié par l'étudiant n°1

Type de communication : courrier électronique

J'ai reçu une carte d'abonnement à cette bibliothèque avec un code d'accès. Attends avant de m'envoyer ça, je tenterai d'y aller. Ça me fera un apprentissage supplémentaire!

S'il y a un titre ou des coordonnées particulières, écrit moi.

ENCADREMENT PAR LES PAIRS/RAPPORT D'INTERVENTIONS

Période du 3 octobre au 30 décembre 20...

RELEVÉ D'INTERVENTION REMIS À LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ :

ANDRÉ-JACQUES DESCHÊNES, PROFESSEUR

adeschen@telunq.quebec.ca

N° D'IDENTIFICATION DU PAIR : 2

N° D'IDENTIFICATION DE L'ÉTUDIANT : 1

3 octobre 20..., 11 h 25

Message expédié par le pair n°2

Type de communication : courrier électronique

Bonjour étudiant n°1,

Depuis juin dernier, comment ont progressé tes travaux, tes apprentissages dans ton programme de formation. Tu faisais ton travail noté du cours TEC 6312 sur les scouts. Comment as-tu réussi à "te compartimenter le cerveau (ha! ha! ha! parce que c'est un cours que j'ai trouvé moi-même difficile mais très efficace sur l'apprentissage) ? Tu me parlais aussi de débiter le cours EDU 6200. Comment ça se passe?

J'aimerais bien avoir de tes nouvelles.

Bonne fin de journée!

Pair n°2

À noter

Pas reçu de réponse de l'étudiant 204-A suite au message du 3 octobre 2003.

30 décembre 20..., 13 h 30

Message expédié par le pair n° 2

Type de communication : courrier électronique

Bonjour étudiant n°1,

En cette fin d'année 20..., savoure bien les dernières journées avant l'An Nouveau. Pour l'année 20..., je te souhaite avant toute autre chose, la santé; puis le bonheur et la possibilité de réaliser ce qui est important pour toi. Abuse des bonnes choses, apprécie les personnes qui sont près de toi et rappelle toi que la vie est belle!

A i n s i v a l a v i e ! ! !

Dans ton cours 6200 , comment t'en es-tu tirée avec les principes du constructivisme? Où en es-tu rendue dans ton programme de formation? Est-ce que ça avance à ton goût et arrives-tu à gérer tout cela sans trop de débordement (essoufflement)? Y a-t-il un nouveau cours à ton agenda?

J'espère bien que tu reçois l'encadrement dont tu as besoin et que tes travaux ne te demandent pas trop d'énergie.

Bye

Pair n°2

RAPPORT 3B — Rapport sous forme de résumé des échanges entre pairs

Rapport du pair ancien n° 5 à propos de son pair nouveau n° 2

14 mai...

Message expédié par l'étudiant n°...

Type de communication : courrier électronique

Salut!!

1. Je suis de (ville), plus exactement à (village). Un beau coin. Nous sommes en bordure du village et à la limite des "cultivateurs". Quand il fait très chaud, nous avons le parfum pour accompagner les brochettes!!

[...]

J'aurais aimé que l'auxiliaire intervienne sur nos travaux. Les connaissances du groupe sont dans l'ensemble assez faible. Nous partons tous du même point. J'aurais aimé qu'il nous piste un peu plus (plutôt que pas du tout).

De quelle région viens-tu? Que fais-tu dans la vie? Alors à toi la balle!

Étudiant n°...

15 mai...

Message expédié par le pair n°...

Type de communication : courrier électronique

Allo étudiant n°...,

Design pédagogique : C'est le 2e cours que j'ai fait dans le programme. Et pour moi, ça a été le plus difficile, [...]

Les deux autres cours que tu mentionnes, je ne l'ai¹ pas suivi. Par contre, si tu as des interrogations on peut regarder.

Pair ancien :...

Pair nouveau :...

Rapport : 22

Sexe : Féminin

Occupation : professeur en immersion française

Lieu de résidence : ville (province)

Cours inscrit : EDU-...

Expérience antérieure en FAD : non

Date du message : 25 septembre 20...

Date de la réponse : 25 septembre 20...

Technologie utilisée : courriel

25 septembre 20... :

Pair nouveau : Elle mentionne traverser présentement un tunnel sans fin. Elle a trouvé le sujet du 3è travail très difficile à choisir. Elle a le même problème avec ce 4è travail. Tous les sujets lui semblent difficiles et longs. « Peut-être que quelques idées pourraient

¹ L'orthographe n'a pas été corrigée dans les rapports cités. Ils sont reproduits tels qu'ils se présentent.

m'aider à commercer ». Elle me remercie à propos des commentaires du 3^e travail et utilise mes conseils.

25 septembre 20...

Pair ancien : Je lui mentionne que je connais moi aussi le syndrome de la page blanche et le choix d'un sujet de travail. J'ajoute toutefois qu'au fur et à mesure que l'on accumule les cours, on connaît mieux nos centres d'intérêt et on perd moins de temps à chercher le bon sujet. Je lui envoie quelques suggestions en fonction de son intérêt. Ex. dans le thème IV : un travail sur la métacognition (concept important en FAD); faire un résumé sur les objectifs d'apprentissage; un résumé des grandes tendances de l'éducation (si le volet théorique l'intéresse)... Je lui souhaite bonne chance dans son choix et à la prochaine!

RAPPORT 3C — Rapport rédigé sous forme télégraphique, soutenu par un tableau des dates où il y a eu contact

Rapport du pair ancien n° 6 à propos de son pair nouveau n° 2

Encadrement par les pairs

Mon numéro :...

Le numéro du pair nouveau :...-2

Contacts

	Date	7	29 oct. (email)	
1	16 juin (email)	8	30oct (email)	
2	21 juin (email)			
3	24 juin (email)			
4	9 août (email)			
5	12 août (email)			
6	13 août			

1er message : le 16 juin 20...

message de présentation

Voudrait plus de documentation en français pour faciliter ses lectures

2^e message : 21 juin Identifie le cours qu'elle suit et remercie pour les réponses données

3^e message : 24 juin pour la St-Jean

4^e message : 9 août en réponse à un message que je lui ai envoyé. Parle un peu plus d'elle et désire que je parle de moi.

5^e message : 12 août : demande de conseils pour choix de cours

6^e message : 13 août : Remercie pour les conseils

7^e message : 29 octobre .Je lui envoie un message amical pour savoir comment ça va. Je m'intéresse à sa carrière et sa gestion du temps

8^e message : 30 octobre. Termine ses travaux. Va changer de programme pour Université de Montréal en andragogie et intervention éducative

Occupation : travail à plein temps

3 enfants

Formation antérieure : en pédagogie/20 ans d'expérience dans l'enseignement aux enfants, adolescents et adultes

Cours inscrit : EDU 6200 Sciences cognitives et apprentissage

Perception de sa compétence :

- Motivée et enthousiaste, même passionnée
- Fait des liens entre son expérience d'enseignement et ses lectures

N.B. ne semble pas toujours avoir accès à l'Internet,

RAPPORT 3D — Rapport rédigé sous forme de texte suivi

Rapport du pair ancien n° 9 à propos de son pair nouveau n° 1

De ...

Envoyé : 17 novembre, 20... 11:52

À : Deschesnes André-Jacques

Objet : Suivi pair... et...

Bonjour Monsieur Deschênes.

Je vous soumetts par la présente un compte-rendu de mes activités d'encadrement en tant que paire ancienne.

J'ai reçu trois messages de mon pair ...-1.

Je n'ai pas reçu de message de mon pair ...-2.

Pour le premier pairage (...-1), j'avais envoyé une lettre d'encouragement à profiter du programme d'encadrement par les pairs; ...

Mon pair ancien...-1 a une bonne expérience de vie, il a beaucoup de projets, il s'identifie beaucoup à son curriculum vitae duquel il semble fier. Il a d'ailleurs bien raison d'en être fier, je crois qu'il est très vaillant et très humain. Les communications avec le pair ...-1 tournent autour du quotidien en ce sens que mon pair me parle de sa vie, de son appréciation du quotidien (arrivée de la neige, sa situation personnelle). Aussi, nous parlons un peu, mais très peu de sa situation d'étudiant (Prêts et bourses, cours suivis, études antérieures. Il me présente davantage son cheminement que des questions ou des doutes, etc. Il semble confiant. Lors de la deuxième communication, il m'a signifié qu'il n'avait pas reçu le matériel du cours. Il y a eu un long délai entre la communication 2 et la 3e. Je lui ai donc écrit pour savoir comment allait la vie et les études et sa troisième communication m'informait qu'il avait effectivement reçu le matériel, qu'il avait commencé les lectures et qu'il n'appréciait pas la neige! Suite à ma réponse de la semaine dernière je n'ai pas eu d'autres nouvelles de lui.

...

J'espère le tout à votre entière satisfaction.

ANNEXE 4 — Exemples d'interactions dans les rapports

EXEMPLE 4A — Exemple de rapport type où on trouve de l'Interaction

Rapports n° 1 du pair ancien n° 1 à propos de son pair nouveau n° 1

Votre numéro :...		Le numéro du pair nouveau : 01
Féminin	x	Occupation
Sexe masculin		Enseignant à confirmer
Lieu de résidence : (Ville et province)		
Cours aux quels l'étudiant est inscrit		EDU 6301- Méthode de recherches en FAD
		-
Monsieur a fait deux baccalauréats :		
<ul style="list-style-type: none"> • Un enseignement au secondaire • À confirmer 		
Date probable du pairage : 25 février 20...		
Expériences antérieures en FAD		C'est sa première expérience

Situation numéro 1

Prise de contact par mon pair nouveau par courriel

Qui a initié le contact?	Mon pair nouveau	
Date	De la demande : mercredi 25 février 20...	
	De la réponse : jeudi le 26 février 20...	
Technologies utilisées	Pour la demande courriel	
	Pour la réponse : courriel	
Autre (s) information (s) factuelle (s) particulière (s) :		
Plans de support	Demande	Réponse
Cognitif : Domaine conceptuel	Pas de demander	
Cognitif : Méthodologique	Pas de demander	
Cognitif : Administratif	Pas de demander	

Socio- affectif	Prendre contact avec son pair ancien pour se présenter Première expérience en FAD Il m'indique son cours EDU 6301	. Je lui réponds et je jase de la FAD Je lui indique que j'ai fait EDU 6301
Motivationnel	Pas de demander	
Métacognitif	Questionnement sur ses stratégies de gestion du temps et de répartition du travail	Je lui parle de mon expérience de groupement de semaines ensemble, cela me permet d'avoir des jeux dans mes sessions.

EXEMPLE 4B — Exemple de regroupement de 8 interactions dans le même rapport

Rapport n° 1 du pair ancien n° 22 à propos de son pair nouveau n° 1

Exemple de regroupement en un seul rapport de 8 interactions (voir les dates). Le pair ancien les a synthétisées par thèmes.

Pour faciliter le maintien de la confidentialité des informations contenues dans ce document, n'indiquez pas le nom du pair nouveau mais plutôt le numéro que vous lui avez attribué.			
Votre numéro :...		Le numéro du pair nouveau : 01	
Certains renseignements personnels concernant l'étudiant auquel vous êtes jumelé pourraient permettre de faire des analyses sur les besoins particuliers des étudiants. Vous devez donc compléter cette section avec les informations dont vous disposez et n'avez à les indiquer que sur votre premier rapport. Votre numéro et celui de l'étudiant permettront de les appliquer aux autres rapports.			
Sexe	Féminin	Âge 45 ans	Occupation responsable de centre d'excellence en informatique
	Masculin		
Lieu de résidence	Au Québec		Au Canada (hors Québec) X
Cours au(x) quel(s) l'étudiant est inscrit :		TEC 6205 -- EDU 6301	
Expériences antérieures en formation à distance :		Précisez : 45 cours à la télé-université/3 certificats cumul à Bac en Sciences.	

1. INFORMATIONS FACTUELLES SUR L'INTERACTION	
Qui a initié le contact?	Pair nouveau X
	Pair ancien
Date	De la demande : 25-09-... /25-09-... /30-09-... /05-10-...
	De la réponse : 25-09-... /25-09-... /01-10-... /05-10-...
Technologie utilisée :	Pour la demande : courriel
	Pour la réponse : courriel
Autre(s) information(s) factuelle(s) particulière(s) : Cette interaction comportent une série de 8 messages par courriel sur le même sujet. Sujet de l'interaction : « connaissance mutuelle et établissement de modalités de communication » PA = pair ancien PN = pair nouveau	

2. CONTENU DE L'INTEACTION (Résumez en quelques mots la nature de la demande et de la réponse, si possible selon les différents plans de support à l'apprentissage)		
Plans de support	Demande	Réponse
Cognitif conceptuel	PA= Question sur profil d'apprenant de PN.	PN= Profil pour cours TEC6205 et précisions socio-familiales et professionnelles
Cognitif (méthodologique)	PA= Moyen de communication préféré : suggestions : E-mail, télécopieur PA= Fréquence préférée de contact? Suggestions : au besoin – une fois par mois – plus souvent?	PN = E-mail et possibilité de télécopieur et même ICQ PN= au besoin pour le moment. À préciser selon besoin plus tard.
Cognitif (administratif)	PA = Question sur cours inscrit	PN : TEC 6205 - EDU 6301
Métacognitif		
Socio-affectif	-PN= pair nouveau accepte le plus d'aide qu'il peut recevoir et est reconnaissant d'avance de l'offre d'encadrement par les pairs	PA= Attente du pair ancien est précisé dans ces termes : « que le pair nouveau n'hésite pas à demander tout l'aide et le soutien quand il en sentira le besoin, tout en indiquant de sa part ce qu'il attend de son pair ancien » Pour faciliter les échanges à venir, des précisions lui sont demandées quant à son profil d'apprenant et aux modalités de notre entre aide en termes de : <ul style="list-style-type: none"> - moyens préféré de contact - fréquence de contact - cours auquel le pair nouveau est inscrit durant ce semestre. - attentes ou besoins particuliers. (VOIR PLUS HAUT- AUTRE PLANS)
Motivationnel	PN= motivé à la FAD pour son accessibilité et la possibilité d'étudier à son rythme et à distance.	
Autres		

Date du rapport : 05-10-...

ANNEXE-5 — Exemples de communications dans les rapports non-type

EXEMPLE 5A — Une communication considérée comme un rapport distinct dans certains rapports « non-type »

Rapports 1, 2 et 3 du pair ancien n° 5 à propos de son pair nouveau n° 1

Note : les rapports ci-dessous, même s'ils couvrent plusieurs moments de communication, ont été classés par le pair ancien en trois ensembles qu'il a lui-même appelés, rapport 1, rapport 2 et rapport 3. Sa distribution a été respectée telle qu'il l'a construite.

Rapport n°1

RAPPORT D'INTERVENTION

Pair ancien : 208

Pair nouveau : A3-1

Sexe : Masculin

Occupation : informaticien

Lieu de résidence : Blainville (Québec)

Cours inscrit : EDU- 6100 (La formation à distance maintenant)

Expérience antérieure en FAD : non

1^{er} contact initié par : pair nouveau

Date de la demande : 10 octobre 2003

Date de la réponse : 12 octobre et 15 octobre 2003

Technologie utilisée : courriel

10 octobre :

Pair nouveau : présentation de son profil

Cours inscrit;

Scolarité;

Emploi actuel;

Expérience passée;

Situation familiale.

Bien motivé; se sent bien encadré par la Teluq; se sent confortable pour l'instant dans le cours suivi.

Veut connaître l'expérience en FAD du pair ancien ainsi que les études complétées.

12 octobre :

Pair ancien : Message bien reçu; merci de sa présentation; réponse plus complète d'ici 2 jours.

15 octobre :

Pair ancien : Lui souhaite la bienvenue en FAD; lui demande son but et ses objectifs au DESS (et éventuellement maîtrise);

Je présente mon profil scolaire incluant l'encadrement par les pairs ainsi que mon travail.

Je lui laisse mes coordonnées en cas de besoin.

Rapport n°2

RAPPORT D'INTERVENTION

Pair ancien : 208

Pair nouveau : A3-1

Rapport : 2

Sexe : Masculin

Occupation : informaticien

Lieu de résidence : Blainville (Québec)

Cours inscrit : EDU- 6100 (La formation à distance maintenant)

Expérience antérieure en FAD : non

Contact initié par : pair ancien

Date de la demande : 14 novembre 2003

Date de la réponse : 14 novembre 2003

Technologie utilisée : courriel

14 novembre :

Pair ancien : Message pour vérifier si tout se passe bien jusqu'à maintenant.

14 novembre :

Pair nouveau : Oui; vient de remettre son premier travail. Offre de me l'envoyer; avait perdu plusieurs courriels en installant un logiciel.

16 novembre :

Pair ancien : Merci de sa réponse. Pas nécessaire d'envoyer son travail sauf si questions ou commentaires. Cependant, peux me tenir au courant du résultat et des commentaires du tuteur si tu en as le goût.

Rapport n°3

RAPPORT D'INTERVENTION

Pair ancien : 208

Pair nouveau : A3-1

Rapport : 3

Sexe : Masculin

Occupation : informaticien

Lieu de résidence : Blainville (Québec)

Cours inscrit : EDU- 6100 (La formation à distance maintenant)

Expérience antérieure en FAD : non

Contact initié par : pair ancien

Date de la demande : 23 décembre 2003

Date de la relance : 5 mars 2004

Technologie utilisée : courriel

23 décembre 2003 :

Pair ancien : envoi des vœux pour les Fêtes.

5 mars 2004 :

Relance car aucune nouvelle. Je me permets de lui écrire pour savoir si tout se passe bien dans son cours et si cela correspond à ses attentes. Lui assure de ma disponibilité pour échanger tout commentaire. Cela me fera plaisir de lire son message. À bientôt, peut-être...

EXEMPLE 5B : Plusieurs communications considérées comme appartenant à un même et unique rapport

Rapport du pair ancien n° 6 à propos de son pair nouveau n° 2

Note : Ici, même si les échanges se sont allongés sur une période de près de 6 mois, le pair ancien a choisi de tout regrouper en un tableau qui pourrait laisser penser que chaque entrée est un rapport distinct. Comme l'ensemble était regroupé « physiquement » sur une page, l'ensemble a été considéré comme un seul rapport.

Encadrement par les pairs

Mon numéro : 202

Le numéro du pair nouveau : 202-2

Contacts				
	Date	7	29 oct.(email	
1	16 juin (email)	8	30oct(email)	
2	21 juin (email)			
3	24 juin (email)			
4	9 août (email)			
5	12 août(email)			
6	13 août			

1er message : le 16 juin 2002

message de présentation

Voudrait plus de documentation en français pour faciliter ses lectures

2^e message : 21 juin Identifie le cours qu'elle suit et remercie pour les réponses données

3^e message : 24 juin pour la St-Jean

4^e message : 9 août en réponse à un message que je lui ai envoyé. Parle un peu plus d'elle et désire que je parle de moi.

5^e message : 12 août : demande de conseils pour choix de cours

6^e message : 13 août :Remercie pour les conseils

7^e message : 29 octobre .Je lui envoie un message amical pour savoir comment ça va. Je m'intéresse à sa carrière et sa gestion du temps

8^e message : 30 octobre. Termine ses travaux. Va changer de programme pour Université de Montréal en andragogie et intervention éducative

Occupation : travail à plein temps

3 enfants

Formation antérieure : en pédagogie/ 20 ans d'expérience dans l'enseignement aux enfants, adolescents et adultes

Cours inscrit : EDU 6200 Sciences cognitives et apprentissage

Perception de sa compétence :

Motivée et enthousiaste, même passionnée

Fait des liens entre son expérience d'enseignement et ses lectures

N.B. ne semble pas toujours avoir accès à l'Internet

Rapport du pair ancien n° 18 à propos de son pair nouveau n° 3

Note : le pair ancien a rassemblé en un même envoi de deux pages, sept situations distinctes, contenant chacune les informations principales des rapports et identifiant les plans de soutien à l'apprentissage qu'elle reconnaît avoir couverts. Cependant, elle a choisi d'introduire son compte-rendu avec l'aveu que les discussions se sont poursuivies sur de longues périodes et qu'il devient peu efficace d'utiliser le rapport type. Il a semblé que le pair ancien a senti le besoin d'en faire un ensemble, volonté que nous avons respectée. Surtout que cela ne crée aucune distorsion quant aux éléments de mutualité que l'on y retrouve.

Après mûres réflexions, j'ai décidé d'écrire un texte suivi pour faire part de mon rapport en tant que pair ancien 304 avec mon pair nouveau numéro 304-404.

Mon pair ancien a été probablement pairé au alentour de juillet 2004. Nous avons eu depuis plusieurs échanges par courriel, nous pouvons discuter d'un sujet sur plusieurs mois. Alors il est un peu difficile d'utiliser la grille commune.

Mon pair est de sexe féminin et elle travaille comme technicienne. Cette personne a débuté sa maîtrise avec le cours EDU 6301- Méthode de recherche en FAD et EDU 6013-Support à l'apprentissage. Elle avait une expérience antérieure comme étudiant en formation à distance au niveau du certificat à la TÉLUQ.

Voici des résumés de nos échanges avec les types de support reliés.

Situation #1 : Elle m'envoie un courriel pour prendre un rendez-vous téléphonique.

Qui a initié le contact : pair nouveau

Date de la demande : 29 août 2004

Date de la réponse : probablement le 30 août 2005

Technologies utilisées dans les deux cas : courriel

Plans de supports sollicités :

Cognitif administratif : elle veut se présenter.

Socio-affectif : Elle veut discuter avec son pair ancien.

Je lui fixe par courriel un rendez-vous téléphonique.

Situation # 2 : Déplacement du rendez-vous téléphonique

Qui a initié le contact : pair ancien

Date de la demande : 31 août 2004

Date de la réponse : aucune

Technologies utilisées ce cas : courriel

Plans de supports sollicités :

Cognitif administratif : je dois changer le rendez-vous.

Je lui écris que je vais attendre son appel en soirée le 3 septembre 2004 pour que nous puissions discuter.

Situation 3 : Discussion téléphonique Qui a initié le contact : pair nouveau

Qui a initié le contact : pair nouveau

Date de la demande : 3 septembre 2004

Date de la réponse : 3 septembre 2004

Technologies utilisées ce cas : téléphone

Plans de supports sollicités :

Cognitif administratif : questions sur la TÉLUQ, Questions sur l'encadrement par les pairs.

Métacognitif : stratégies par où commencer et stratégies d'apprentissage.

Motivationnel : espoir de changement

Situation # 4 : Échange de références suite à notre conversation

Qui a initié le contact : pair nouveau
Date de la demande : 6 septembre 2004
Date de la réponse : perte d'information
Technologies utilisées ce cas : courriel
Plans de supports sollicités :

Situation # 5 : Des nouvelles

Qui a initié le contact : pair ancien
Date de la demande : 12 octobre 2004
Date de la réponse : 5 novembre 2004
Technologies utilisées ce cas : courriel
Plans de supports sollicités :
Motivationnel : je lui envoie un courriel pour la motiver après l'abandon d'un de ses cours.

Elle me répond :

Socio-affectif : elle m'indique que nos échanges sont bénéfiques.

(Pour moi aussi...)

Socio-affectif : elle me jase de ses devoirs qu'elle a remis. Et l'encouragement de son tuteur dans ce cours.

Cognitif : elle lit le livre que je lui avais suggéré.

Situation # 6 : Paralysie de mon ordinateur et perte d'information

Qui a initié le contact : pair ancien
Date de la demande : 7 novembre 2004
Date de la réponse : 7 novembre 2004
Technologies utilisées ce cas : courriel
Plans de supports sollicités :

Suite à une paralysie de mon ordinateur j'ai dû reformaté mon disque dur. Donc le but de mon courriel à mon pair nouveau était qu'elle me renvoie le courriel du 5 novembre 2005. Ceci afin que je puisse y répondre.

Situation # 7 : Vœux de Noël

Qui a initié le contact : pair nouveau
Date de la demande : 17 décembre 2004
Date de la réponse : 21 décembre 2004
Technologies utilisées ce cas : courriel
Plans de supports sollicités :
Socio-affectif : elle me souhaite Joyeux Noël et bonne année et je fais de même. Ainsi que bon voyage.
Date de la réponse de mon pair nouveau à mon message du 21 décembre 2004 : 7 janvier 2005.

ANNEXE-6 — Exemples de cotations de plans de soutien à l'apprentissage pour des rapports où ceux-ci n'avaient pas été identifiés (textes seulement)

TABLEAU B (PA 5) : Échange entre le pair ancien n° 5 et le pair nouveau n° 2, rapport n° 5

TEXTE	PLANS
<p style="text-align: right;">5-(208)-A3-2_5</p> <p>13 avril 2004 : Pair nouveau : Elle a changé de texte pour le devis. Elle espère ne pas m'avoir fait travailler pour rien. Elle m'envoie le début de son travail pour que je lui dise si elle est sur la bonne voie ainsi que quelques questions. Ces questions reposent sur la méthodologie de travail pour le devis : volet conceptuel - problématique – sources des données – techniques de données : est-ce bien cela qu'elle doit analyser? Elle ne parvient pas à faire la différence entre l'analyse de la problématique et l'élaboration d'un devis. Elle espère enfin que mon congé de Pâques a été amusant.</p> <p>14 avril 2004 : Pair ancien : 1) Pour la rencontre téléphonique, je lui donne ma disponibilité. Je peux également lui téléphoner selon son horaire. 2) Concernant ses questions sur son travail : je fais la différence entre le devis méthodologique et la phase conceptuelle. Je lui précise qu'elle doit effectivement analyser les points mentionnés. 3) Je fais une analogie entre le devis méthodologique (une enveloppe) et l'analyse de la problématique (une feuille incluse dans l'enveloppe). 4) Je lui mentionne que je lirai d'ici à l'appel téléphonique le texte retenu et que l'on pourra en discuter davantage si elle le désire. Son plan de travail me semble adéquat à première vue tout en lui disant qu'il faudrait préciser davantage la problématique. Je crois qu'elle est sur la bonne voie. 5) Je lui précise que ce cours n'est pas facile et qu'il faut chercher des références pour comprendre la matière. Je lui souhaite bon courage malgré la belle température... Je lui parle enfin de mes activités du congé de Pâques. 6) J'attends donc de ses nouvelles pour la rencontre téléphonique si cela lui convient. Sinon, elle peut me suggérer une autre journée.</p> <p>15 avril 2004 : Pair nouveau : Elle me demande un peu de temps pour retravailler la problématique avant notre appel. Elle me remercie pour ma réponse rapide. Elle me fera signe dans les jours qui suivent. Elle enseigne à temps plein. Il est donc impossible pour elle de me parler au cours de la journée. Merci.</p>	<p>conceptuel <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>méthodologi. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>administratif <input type="checkbox"/></p> <p>métacognitif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>socio-affectif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>motivationnel <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>autres <input type="checkbox"/></p>

TABLEAU C (PA 6) : Échange entre le pair ancien n° 6 et son pair nouveau n° 3

TEXTE	PLANS
<p>1er message : 7 août Message de prise de contact, présentation</p> <p>Inscrite au Programme de maîtrise</p> <p>Formation : B.A. en graphisme</p> <p>Formation en multimédia et macromédia</p> <p>Expérience : réalise des illustrations pour des manuels scolaires du secondaire au collège</p> <p>Enseignement d'infographie</p> <p>Formation des adultes</p> <p>Cours : Formation à distance maintenant</p> <p>Préférence pour communiquer : EMAIL , mais veut une conversation téléphonique</p> <p>pour débiter.</p> <p>Semble ouverte à la communication</p> <p>2^e message : 8 août , manifeste le désir d'une communication téléphonique. Je lui ai</p> <p>redonné mes coordonnées et j'attends qu'elle me fasse signe</p> <p>3^e message : 15 août Message amical en réaction à la Panne d'électricité en Ontario</p> <p>4^e message : 18 août. Propose une date et un moment pour une conversation téléphonique.</p> <p>Dit avoir communiquer avec son tuteur et aura sa première conférence bientôt.</p> <p>S'inquiète parce qu'elle ne connaît pas de système de formation à distance au Canada. Toute son expérience a été acquise à l'extérieur du Canada.</p> <p>Veut devenir <i>Instructional designer</i>.</p> <p>Veut travailler dans une institution de formation à distance au Québec.</p> <p>Maîtrise mieux l'anglais que le français, mais contente de pratiquer son français.</p> <p>Beaucoup de projets potentiels : difficulté à choisir. Espère que le tuteur va l'aider dans ce sens</p> <p>5^e message : 19 août. Appel téléphonique. Parle de son expérience de travail dans son pays d'origine. Cherche un emploi au Québec. Pas de domicile fixe encore.</p> <p>Veut que les échanges soient spontanés de part et d'autre. Me donne ses numéros de téléphone.</p> <p>Se dit presque toujours <i>en ligne</i>.</p>	<p>conceptuel <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>méthodologi <input type="checkbox"/></p> <p>administratif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>métacognitif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>socio-affectif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>motivationnel <input type="checkbox"/></p> <p>autres <input type="checkbox"/></p>

<p>6^e message : 26 août . Satisfaite de son audioconférence avec son tuteur. Elle a pu décider quel sera son projet d'étude pour ce cours, mais a de la difficulté à rejoindre les personnes impliquées dans son projet. Demande pour tutoyer.</p> <p>7^e message : 27 août. Réaction au message du 26 août et je demande des précisions</p> <p>8^e message : a perdu Internet pour 5 jours travaille sur son premier travail noté et dit que ça progresse lentement va aller au souper des branchés pour connaître du monde</p> <p>9^e message : J'envoie un message : je m'informe de son travail et de ses problèmes d'Internet, du souper des branchés</p> <p>10^e message : dit travailler encore à son premier travail noté. Parle du souper des branchés Rien de plus</p> <p>11^e message : 7 oct. je lui envoie un message amical</p> <p>12^e message : 7oct.. Réponse à mon message Donne le résultat de son premier travail Parle de ses sérieux problèmes de santé</p> <p>13^e message : 15 oct. Je lui envoie un message d'encouragement pour sa santé et Félicitations pour son résultat de travail.</p> <p>14^e message : 28 oct. Parle de l'amélioration de sa santé Parle d'un travail graphique qu'elle fait et un peu de son cours S'informe de mon cours</p> <p>15^e message : Je lui envoie un message. Santé et je m'informe du site sur lequel elle travaille</p> <p>16^e message : 19 nov. Me donne des nouvelles de sa santé Mentionne qu'elle n'a pas encore remis son 2^e travail Parle de son site</p> <p>17^e message : 20 nov. J'envoie un message :je lui parle de sa santé de son site de mon absence à cause du décès de mon père, de la journée d'étude</p> <p>18^e message : 21 nov. Offre ses condoléances et va à la journée de recherche</p> <p>20^e message : 25 nov. Me donne un compte rendu détaillé de la journée de recherche</p> <p>21^e message :25 nov. Remerciements pour le compte rendu qu'elle m'a envoyé</p>	<p>NOTE : Cette partie n'a pas été cotée parce qu'on y retrouve les plans déjà repérés plus haut, sans nouveauté.</p>
--	---

TABLEAU D (PA 12) : Échange entre le pair ancien n° 12 et son pair nouveau n° 4, rapport n° 3

TEXTE	PLANS
<p>11 janvier 2006 :</p> <p>Pair nouveau : Oui, je peux la tutoyer. Elle mentionne avoir de la difficulté à savoir qui vouvoyer et qui tutoyer. Comme le créole ne fait pas de différence entre le nous et le vous, elle est un peu confuse. Différence de culture!</p>	<p>conceptuel <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>méthodologi. <input type="checkbox"/></p> <p>administratif <input type="checkbox"/></p> <p>métacognitif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>socio-affectif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>motivationnel <input type="checkbox"/></p> <p>autres <input type="checkbox"/></p>
<p>25 janvier 2006 :</p> <p>Pair ancien : Je suis désolée du retard apporté à lui répondre. J'ai lu avec beaucoup d'attention son texte. Elle a un parcours très riche. J'ai bien aimé également la petite touche d'humour présente. Sa vision de l'éducation découle de la sagesse de la vie et de son expérience. Je lui demande si elle s'en sort bien dans ses cours actuellement et si elle y trouve son compte.</p>	

TABLEAU E (PA 19) : Échange entre le pair ancien n° 19 et son pair nouveau n° 2, rapport unique

<p>Chere (PN n°2),</p> <p>j'ose esperer que vos etudes se deroulent bien...Je vous souhaite de jo yeuses fetes qui je l'espere apporteront beaucoup de joies et peut- etre meme du repos bien meritee.</p> <p>Cordialement</p> <p>PA n° 19 Pair Ancien</p> <p>Allo PA n : 19,</p> <p>Effectivement, tout se déroule bien. Je devrais débiter mes deux derniers cours à la mi-janvier. Je te souhaite un Joyeux Noël et une belle année 2008.</p> <p>Au plaisir de se reparler en 2008!</p>	<p>conceptuel <input type="checkbox"/></p> <p>méthodologi. <input type="checkbox"/></p> <p>administratif <input type="checkbox"/></p> <p>métacognitif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>socio-affectif <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>motivationnel <input type="checkbox"/></p> <p>autres <input type="checkbox"/></p>
---	--

ANNEXE-7 — Premier regroupement : caractéristiques de la mutualité et de la réciprocité

TABLEAU F : Liste des caractéristiques de la mutualité complétées par celles de la réciprocité

MUTUALITÉ	RÉCIPROCITÉ	Caractéristiques qui semblent communes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ l'empathie, ou la capacité de gérer les conflits potentiels ❖ l'empathie et la mutualité engendrent le bien-être ❖ L'empathie semble décisive ❖ L'empathie, en tant que compétence sociale ❖ l'empathie doit se doubler de l'engagement des acteurs à aller chacun au-devant de l'autre 		<ul style="list-style-type: none"> ❖ une empathie mutuelle
<ul style="list-style-type: none"> ❖ un engagement et une interaction réussis entre des partenaires ❖ d'une véritable volonté à aller à la rencontre de l'autre, à le connaître de son point de vue, à se mettre à sa place ❖ une disponibilité à explorer de manière sincère et palpable ce qui captive un partenaire ❖ qu'il y a mutualité apparaît au moment où les acteurs perçoivent qu'ils ont un ami ❖ un mode de relation, un acte partagé où chacun s'implique le plus totalement qu'il en est capable ❖ une relation authentique ❖ inhérente à une relation de haute qualité 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ une disponibilité intérieure partagée ❖ un lien à responsabilités réciproques avec des niveaux d'engagement, parfois différents, mais obligatoirement, au moins symétriques ❖ une équivalence ❖ sur une procédure qui se résume en trois actes : donner, recevoir, rendre ❖ un pari sur la réciprocité, on doit renoncer à son intérêt à court terme et miser sur la confiance réciproque ❖ la notion de risque émerge : il faut parier parfois sur la réciprocité, renoncer à son intérêt à momentané et donner en acceptant un retour 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ un échange d'actes ou de sentiments équivalents. ❖ un échange de sentiments, d'obligations, de services semblables ❖ tâches partagées ❖ un échange mutuel d'idées, d'explications, de justifications, de questionnements, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et de concertations de tout ordre de haut niveau... ❖ un authentique engagement à connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté ❖ les mêmes intérêts ❖ chacun est disposé à se risquer vers l'autre

MUTUALITÉ	RÉCIPROCITÉ	Caractéristiques qui semblent communes
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Un risque, où, après s'être étudié un certain temps, mutuellement, on ose le don sans attendre de retour immédiat, ni qu'il n'y ait eu convention d'échange ❖ un investissement à risque ❖ un risque pris par l'individu de donner sans être certain d'un retour en partage s'inscrit en filigrane dans le potentiel relationnel entre les êtres, subordonnée à leur sensibilité et à leur générosité ❖ une générosité de départ pour que s'établisse un rapprochement constructif, choisi, souhaité et mutuel ❖ cette générosité implique que les pairs répartissent les rôles et les échangent de manière à ce que chacun devienne donneur et receveur tour à tour 	<p>probable, incertain et non codé dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ nécessite par-dessus tout des dispositions intérieures que l'on peut tout aussi bien catégoriser de qualités : le respect, la confiance, la constance, la souplesse, l'ouverture d'esprit, le souci de l'autre et de soi, la bienveillance, l'assistance, la compassion, qui induiront des interactions fréquentes, des répartitions justes et égales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ être bien informé, à l'écoute, digne de confiance, faire preuve d'ouverture d'esprit, avoir le rôle de modèle, se montrer accessible, utile, savoir les encourager, les initier aux choses, être fidèle, patient, ne pas porter de jugement, partager les mêmes intérêts qu'eux, avoir une attitude positive et un bon sens de l'humour...
<ul style="list-style-type: none"> ❖ nécessite un équilibre du pouvoir entre les partenaires ❖ une interdépendance mutuelle qui instaurera un statut égalitaire entre les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ postule l'obligation morale de rencontrer ses devoirs envers les autres et de maintenir avec eux des rapports d'égalité et d'adéquation ❖ Interdépendance 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ en remettant parfois en question ses idées
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interaction choisie et souhaitée 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ doit venir d'un engagement véritable, mutuel et réciproque ❖ la réciprocité exige 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ négocient l'apport de chacun

MUTUALITÉ	RÉCIPROCITÉ	Caractéristiques qui semblent communes
	d'une relation mutuelle, choisie et désirée, qu'elle soit en supplément, éthique et égalitaire, et que les partenaires se sentent tenus à la solidarité.	
❖ la loyauté, la communication, et le sentiment d'être plus fort à deux; bien entendu, tout en percevant la profitabilité de la relation	❖ exige une loyauté partagée qui se bâtit sur des actes favorisant la mutualité et renforçant la confiance ❖ chacun devient garant de son ou de ses condisciples ❖ les pairs, avoir à se sentir tenus de respecter des devoirs les uns envers les autres; le respect, le souci d'autrui et de soi-même, l'assistance et la parité doivent prévaloir	❖ le souci de l'autre, la loyauté et l'implication
❖ sans que l'exclusivité soit requise sur l'ensemble des activités de chacun	❖	❖ la flexibilité à l'intérieur de la relation
❖ un outil de délivrance et d'adaptation	❖ permettrait de réguler les liens sociaux, dans leurs affranchissements matériels autant que symboliques ❖ la réciprocité se présente comme le support central de l'être social, elle fonde les rapports humains ❖ elle régulera des rapports interpersonnels justes et équitables	❖ sensibilité à la diversité... ❖ le tutoré doit le moins possible expérimenter le sentiment de dépendance ou d'infériorité
❖ conduit à une nouvelle compréhension des choses	❖ une condition préalable à l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir ❖ Elle aboutit à	❖ des processus conjoints de recherche, de co-construction et de négociation

MUTUALITÉ	RÉCIPROCITÉ	Caractéristiques qui semblent communes
	l'autonomie partagée, à la co-construction de sens, à la normalisation des interactions et génère des valeurs altruistes agissantes.	
❖ motive les gestes utiles à soutenir l'interdépendance	❖	❖ à la complétude et se montrer sensible à la diversité, facteurs qui permettraient d'augmenter la cohérence, l'approfondissement de la pensée, l'élargissement des horizons et la qualité de la relation...
❖ renforce la confiance du partenaire	❖ la confiance apparaît déterminante à sa venue ❖ la confiance, nœud central de la réciprocité, doit exister	❖ de confiance, de tolérance réciproque
❖ la caractéristique propre des relations solides	❖	❖
❖ elle est transactive	❖	❖
❖ d'elle découleront l'ouverture d'esprit, le respect, la confiance, l'affection, et l'intimité et, ultimement, l'amitié.	❖ génère des valeurs particulières comme la confiance, la responsabilité et, dans l'absolu, la justice	❖ respect, confiance et affection envers l'autre; ❖ la relation tutorale est caractérisée par la mutualité, la complétude et la cohérence d'où découleront le respect, la confiance, la constance, la souplesse, l'ouverture d'esprit, l'intimité, l'interaction fréquente et l'apparition de perspectives plus larges

ANNEXE-8 — Second classement : caractéristiques de la mutualité et de la réciprocité selon des catégories

TABLEAU G : Regroupement par catégories

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
<i>Elle est un mode de relation</i>	<ul style="list-style-type: none"> la mutualité est un mode de relation, une activité partagée où chacun participe aussi pleinement que possible. <i>Miller et Stiver (1997) in Dutton et Heaphy (2003)</i> connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté ». Donc, la mutualité requiert la disponibilité à explorer des sujets qui sont importants pour l'autre, l'écoute active et la capacité à se représenter de manière concrète l'expérience des autres. <i>Baker (1999)</i> la mutualité implique l'équilibre du pouvoir afin d'éviter l'exploitation d'un partenaire par l'autre. <i>Drigotas et al (1999) — p24- Niveau d'engagement, mutualité d'engagement et bien-être du couple</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Dans toutes les sociétés, à toutes les époques, la loi de la Réciprocité règle les rapports humains, étiquement parlant 1) dans des institutions justes — Eneau, 2005, p. 6-7) » — , 2) dans ses devoirs envers les autres — respect, souci d'autrui et de soi, bienveillance, assistance, compassion — , ou 3) dans les rapports de justice — rapports d'égalité ou d'adéquation — afin que soit possible le vivre ensemble. <i>Eneau, 2005, p. 6-7)</i> La réciprocité n'est pas une attente, mais une disponibilité à l'autre. <i>Lerbet-Sereni dans Éneau, 2003, p. 151</i> dès lors qu'il s'agit d'intégration, la relation se place sous le sceau de la réciprocité, sous peine de se trouver réduite à un rapport d'assimilation ou d'exclusion <i>Lerbet-Sereni, 1998, in Eneau, 2003, p. 150).</i> c'est aussi une position de "retrait", ou de "retenue", "afin de n'être ni dans l'imposition externe à l'égard d'autrui, ni dans la réponse" immédiate ou "toute faite" <i>[Lerbet-Sereni 1998b]</i> La réciprocité propose "d'utiliser" ces autonomies personnelles pour créer l'objet collectif, en prenant le contre-pied d'une logique individualiste ou de compétition à court terme <i>Eneau, 2005, p. 10</i>

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
		<ul style="list-style-type: none"> à reconsidérer les pôles de l'intérêt et de la justice, cela remet en question les notions d'individualisme, de contrat social et d'économie <i>Éneau, 2003, p. 134</i> La notion de réciprocité serait "transhistorique" — Dans toutes les sociétés, à toutes les époques, la loi de la Réciprocité règle les rapports humains, étiquement parlant <i>Éneau, 2005, p. 6</i>
Elle est un engagement	<ul style="list-style-type: none"> partagé où chacun participe aussi pleinement que possible <i>Miller et Stiver (1997) in Dutton et Heaphy (2003)</i> mutualité est le résultat de l'engagement de chacun et de l'interaction entre eux <i>Musanti (2004) — p16- Enseignants à la mi-carrière (cf 56C)</i> définie comme respect, confiance et affection l'un envers l'autre <i>O'Neil et Wrightsman (2001) dans Stein et Glazer (2003)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> La triple obligation de donner, recevoir et rendre, épine dorsale de la réciprocité envisagée comme une « forme archaïque de l'échange » (Ricoeur 2004), voire, par extension, comme le « siège de l'être social
Elle est conjointe à l'empathie	<ul style="list-style-type: none"> L'empathie et la mutualité sont les qualités centrales favorisant les relations qui unissent les gens <i>Beyene et al (2002) p19-20-Tutorat : pt de vue du protégé</i> la croissance et l'activité humaines existent grâce à l'empathie et l'émancipation mutuelles créées par une relation <i>Dutton et Heaphy (2003) — p24- Organisation scolaire positive</i> les relations et réseaux sont au cœur de la santé des individus, de leur développement et du sens qu'ils donnent à leur vie <i>id</i> l'activité humaine, est conditionnée par le besoin 	<ul style="list-style-type: none"> entre visée éthique et obligation morale, réciprocité, autonomie et responsabilité sont donc intimement liées. <i>Eneau, 2003, p. 151</i>

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
	<p>de chacun d'être relié aux autres par des interactions fréquentes et une prévenance en vers soi constante.</p> <p><i>id</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand l'empathie et l'émancipation mutuelles caractérisent la relation, (Miller & Stiver, 1997) Dutton et Heaphy (2003) • une association prévisible entre la mutualité et le bien-être. • Drigotas et all (1999) — p24- Niveau d'engagement, mutualité d'engagement et bien-être du couple 	
Elle est conjointe à la confiance	<ul style="list-style-type: none"> • le développement de la confiance repose en partie sur la mutualité (Holmes et Rempel, 1989), dans la mesure où cet engagement motive des actes favorisant la relation et renforçant la confiance du partenaire. Drigotas et all (1999) — p24- Niveau d'engagement, mutualité d'engagement et bien-être du couple (cf M17-48-56) 	<ul style="list-style-type: none"> • les rapports de confiance sont un élément clé de la construction d'un système relationnel d'entraide • « la question de la confiance qui se noue dans les relations à distance semblent donc cruciale à la fois pour l'apprentissage, mais aussi pour le développement de l'autonomie des acteurs Éneau, 2003, p. 97 • La confiance est le ciment d'un lien à responsabilités réciproques avec des niveaux d'engagement différents, où l'éthique est mise à contribution car chacun est garant du groupe et a donc des obligations morales envers celui-ci Lerbet-Sereni F., Relation et éthique de la responsabilité, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité, Association pour la pensée complexe (relevé le 9 janvier 2003 sur http://www.mcxacp.org), juillet 1998. — Cité dans Eneau, 2003, p. 150
Elle est un risque	<ul style="list-style-type: none"> • la mutualité de la relation apparaît, associée au fait que chacun est disposé à se 	<ul style="list-style-type: none"> • Aviv et al (2005) disent aussi que pour développer la réciprocité, les apprenants

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
	<p>risquer vers l'autre <i>Healy et Welchert (1990) — p21-Relation tutorale : définition provenant de la recherche et pratique</i></p>	<p>ont à traverser un processus d'acceptation du risque, de la récompense et de la vraisemblance qui lui est inhérent</p> <ul style="list-style-type: none"> renoncer à son intérêt à court terme présente la forme la plus réaliste de pari sur la réciprocité <i>Éneau, 2003, citant Cordonnier [1997], p. 134.</i> La réciprocité est un pari incertain de l'individu sur la coopération attendue d'autrui <i>Éneau, 2003, p. 206</i> délai de réciprocité — « le don n'élimine pas l'intérêt, il le suspend, au moins momentanément. On sait ce qu'on donne, mais on n'en connaît pas précisément le retour, son moment, de quoi et par qui il sera fait <i>[Moisan 2002, 221]</i> pari réciproque de la confiance [ibid., 222] Il faut donc être capable d'accepter « l'incomplétude », qui justifie le « pari réciproque de la confiance <i>(ibid., 222, in Éneau, 2003, p. 145)</i>
Elle est un aboutissement	<ul style="list-style-type: none"> la mutualité, en tant qu'outils incontournables de transformation et de libération <i>Beyene et al (2002) p19-20-Tutorat : pt de vue du protégé</i> les partenaires élaborent leurs propres pensée et sentiments, et construisent une nouvelle compréhension partagée des choses <i>(Miller & Stiver, 1997) dans Dutton et Heaphy (2003) — p24-Organisation scolaire positive</i> « Mutuality captures the sense that both people in a connection are engaged and actively participating (p. 	<ul style="list-style-type: none"> La réciprocité, comme amalgame social, aurait plusieurs fonctions : 1) régulation des liens sociaux, autant pour ce qui est de son aspect matériel que de son point de vue symbolique favorisant la construction commune de sens, 2) en rendant les acteurs interdépendants les uns des autres, la réciprocité permet aussi 3) de générer les « valeurs particulières » de confiance, de responsabilité ou encore de justice. <i>ÉNEAU, Jérôme. Autonomie, « Réciprocité et Développement</i>

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
	<p>267). » <i>Citant Miller et Stiver (1997, p. 43), — Dutton et Heaphy (2003) — p24- Organisation scolaire positive</i></p> <ul style="list-style-type: none"> la relation tutoriale est caractérisée par la mutualité, la complétude et cohérence d'où découleront le respect, la confiance, la constance, la souplesse, ouverture d'esprit, l'intimité, l'interaction fréquente et l'apparition de perspectives plus larges. <i>Hess et Walfish (2001) — p18- Choisir une carrière en psychologie- programme de formation au tutorat (cf M70)</i> au cœur de la relation de tutorat réussie, la mutualité et la complétude (« comprehensiveness »). <i>O'Neil et Wrightsman (2001) — p18-La relation tutorale dans une formation en psychologie</i> l'ingrédient essentiel unissant les partenaires d'affaires à œuvrer à maintenir cette communauté d'intérêts et d'objectifs. <i>Papageorgiou (2003) — p22- La mutualité dans les relations d'affaires</i> la mutualité et la réciprocité si caractéristiques des relations solides. <i>Higgins et Kram (2001) — p23- Reconceptualisation du tutorat dans le milieu du travail</i> 	<p><i>Organisationnel — De la construction des valeurs à la construction des identités ». p. 9-10 ET VERS UN MODELE D'ORGANISATION AUTOFORMATRICE p. 133-134</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La réciprocité empreint tout le processus éducatif. Elle est même vue comme constitutive de la mécanique de l'autonomisation de l'apprenant <i>ENEAU, Jérôme. VERS UN MODELE D'ORGANISATION AUTOFORMATRICE p. 133-134</i>
<p>Elle existe dans certaines conditions</p>	<ul style="list-style-type: none"> dans le potentiel de la relation entre les êtres, tributaire de la vulnérabilité et de la réactivité mutuelles. <i>Dutton et Heaphy (2003)</i> la mutualité s'harmonise avec le besoin qu'une relation soit choisie, valorisée et chaudement souhaitée par le protégé et le tuteur. <i>Clawson (1980) in Hardcastel, 1998 — p24-Relation tutorale signifiante</i> que chacun à tour de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> Renoncer à son intérêt à court terme présente la forme la plus réaliste de pari sur la réciprocité. délai de réciprocité — « le don n'élimine pas l'intérêt, il le suspend, au moins momentanément. On sait ce qu'on donne, mais on n'en connaît pas précisément le retour, son moment, de quoi et par qui il sera fait <i>[Moisan 2002, 221]</i>

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
	<p>devienne le donneur puis le receveur est vitale dans la carrière des individus à développer un sens de la compétence, de la responsabilité, et une identité en tant qu'expert. <i>Kram et Isabella (1985) — p22- Le rôle du tutorat dans le développement d'une carrière</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec elle, s'établissent et doivent se maintenir la loyauté, la communication, et la dépendance (dans le sens d'être en sécurité parce que l'on n'est pas seul dans l'entreprise). <i>Papageorgiou (2003) p22- La mutualité dans les relations d'affaires</i> • les compétences sociales deviennent déterminantes : sans les compétences sociales comme l'empathie et la gestion des conflits, la relation amenant à répondre à ses besoins peut être contrecarrée avant qu'un haut niveau de confiance et de mutualité s'installe. <i>Higgins et Kram (2001) — p23- Reconceptualisation du tutorat dans le milieu du travail</i> • implique l'équilibre du pouvoir afin d'éviter l'exploitation d'un partenaire par l'autre. <i>Drigotas et all (1999) — p24- Niveau d'engagement, mutualité d'engagement et bien-être du couple</i> • l'échange des rôles tuteur-tutoré contribue à créer une interdépendance mutuelle, et à bâtir un statut égalitaire entre les pairs. <i>King (1997) — p25- ASK to THINK-TEL WHY : un modèle de tutorat transcatif</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • pari réciproque de la confiance <i>Moisan, 222</i> • Il faut donc être capable d'accepter « l'incomplétude », et pour Moisan, la coopération naît de cette incomplétude, ce qui justifie le « pari réciproque de la confiance » <i>(ibid., 222, in Eneau, 2003, p. 145)</i>
Elle tend vers l'amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Il appert aussi que l'amitié en tant qu'indicateur d'une relation où la mutualité opère 	<ul style="list-style-type: none"> •

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
	<p><i>Beyene et al (2002) p19-20-Tutorat : pt de vue du protégé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette relation se nourrit de niveaux élevé de respect mutuel, de confiance et d'affection — ce qui contribue à un engagement mutuel dans la relation. <p><i>Clawson (1980) in Hardcastel, 1998 – p24-Relation tutorale signifiante</i></p>	
Elle favorise l'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> • la mutualité est perçue comme l'ingrédient essentiel unissant les partenaires d'affaires à œuvrer à maintenir cette communauté d'intérêts et d'objectifs. <p><i>Papageorgiou (2003) — p22- La mutualité dans les relations d'affaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les deux parties voient la valeur ajoutée que cette relation peut apporter <p><i>Papageorgiou (2003) p22- La mutualité dans les relations d'affaires</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • deux parties interdépendantes partagent des intérêts et des objectifs même si d'autres de leurs intérêts peuvent diverger. <p><i>Papageorgiou (2003) p22- La mutualité dans les relations d'affaires</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • délai de réciprocité — « le don n'élimine pas l'intérêt, il le suspend, au moins momentanément. On sait ce qu'on donne, mais on n'en connaît pas précisément le retour, son moment, de quoi et par qui il sera fait » <p><i>[Moisan 2002, 221]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La réciprocité porte l'horizon des échanges bien au-delà des seuls points de vue de calcul ou d'intérêt. <p><i>Éneau, 2003, p. 145, 146</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la réciprocité pose le problème de la nature des éléments composant l'échange. Comme le don et le contre-don ne sont pas considérés comme des actes marchands, la question de la nature de la dette se pose, avec celle de l'intérêt et même de la rationalité des acteurs dans un échange de cette nature. <p><i>[Caillé 1996, Cordonnier 1997]. Cités dans Éneau, 2003, p. 133, 134</i></p>
Elle favorise l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • la mutualité dans l'apprentissage est vue comme primordiale pour presque tous d'entre eux. <p><i>Beyene et al (2002) p19-20-Tutorat : pt de vue du protégé</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • la réciprocité est éducatrice, plus encore qu'éducative <p><i>Labelle 1996, Labelle 1998a]. Éneau, p. 152</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • peut être vue comme condition préalable et en même temps comme finalité de l'apprentissage <p><i>Labelle, 1996, 1998, cité dans Éneau, 2003, p. 152</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La réciprocité empreint tout le processus éducatif. Elle est même vue comme

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
		constitutive de la mécanique de l'autonomisation de l'apprenant <i>Labelle, 1996, 1998, cité dans Éneau, 2003, p. 179</i>
Elle s'associe avec bonheur à un encadrement souple dans des groupes d'apprentissage (sans doute à garder pour la conclusion...)	<ul style="list-style-type: none"> L'apprentissage coopératif possède une valeur ajoutée quand les partenaires construisent activement leurs apprentissages au fil des processus sociocognitifs. <i>Mirweis et al (2011) — p27- Facilitation du modèle de connaissances de pairs : effets d'un outil d'alerte dans l'apprentissage collaboratif</i> pour communiquer efficacement, et s'engager activement dans la construction d'apprentissages mutuels, les pairs doivent saisir l'étendue des connaissances et de la compréhension de leurs partenaires. <i>Mirweis et al (2011) — p27</i> mutualiser l'apprentissage : Une interaction qui serait tendue vers un échange mutuel d'idées, d'explications, de justifications, de réflexions, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et d'échanges de tout ordre de haut niveaux serait nettement plus efficace pour ce qui est de la construction de nouveaux apprentissages que de laisser les individus s'entretenir librement sur le mode de la conversation informelle <i>King citant les idées de [Noddings, 1989; Tudge, 1990; Vygotsky, 1978] — p25- ASK to THINK-TEL WHY : un modèle de tutorat transcitatif</i> 	<ul style="list-style-type: none"> la réciprocité est inscrite dans un processus de "don-échange" <i>[Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002]. Éneau, p. 159</i>

Catégorisation	Mutualité	Réciprocité
	<ul style="list-style-type: none"> • Dans un tel partenariat cognitif, l'appropriation des habiletés, des significations, du savoir devient une appropriation mutuelle. <i>King (1997) — p25- ASK to THINK-TEL WHY : un modèle de tutorat transcatif</i> • Quand les deux partenaires participent également à l'intérieur du système d'interaction structurée proposé par l'auteur, et que chacun prend le leadership du tutorat, l'assistance mutuelle devient la norme. « Using these structured reciprocal roles is intended to promote mutuality in the tutoring process and provide equivalent opportunity for partners to engage in the various cognitive and metacognitive activities afforded by the structure of the tutoring model. » (p. 226) L'auteure parle d'assistance mutuelle et d'apprentissage mutuel. Elle parle aussi de reconstruction en collaboration de nouvelles connaissances à partir d'un matériel donné, de « give-and-take » et d'échange transactif <i>King (1997) — p25- ASK to THINK-TEL WHY : un modèle de tutorat transcatif</i> • Cette mutualité dans l'interaction entre l'activité d'apprentissage et des résultats particuliers dans un collectif cognitif est transactive par nature. <i>King (1997) — p25-Modèle transactif de tutorat</i> 	

ANNEXE-9 — Troisième classement : manifestations de la mutualité fusionnées avec celles de la réciprocité

TABLEAU H: Unification des caractéristiques de la mutualité et de la réciprocité

La mutualité est...	
Un mode de relation	<ul style="list-style-type: none"> • implication • authenticité • être choisie, souhaitée • éthique • égalité • solidarité • interdépendance • non-exclusivité • générosité • vulnérabilité et réactivité
Une disponibilité	<ul style="list-style-type: none"> • intérieure • sincère et palpable • véritable • amitié
Un échange	<ul style="list-style-type: none"> • d'actes • de sentiments équivalents • d'obligations • d'idées, d'explications, de justifications, de questionnements, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et de concertations de tout ordre • sur le mode <i>donner, recevoir, rendre</i>
Un partage	<ul style="list-style-type: none"> • d'intérêts et d'objectifs • de tâches • avec symétrie du niveau d'engagement • engendrant la profitabilité (valeur ajoutée)
Une finalité dans l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • co-construction • processus conjoint • partenariat cognitif • assistance mutuelle • menant à une nouvelle compréhension des choses • menant à l'apparition de perspectives plus larges • menant à l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir • utilisant la négociation • basé sur l'équilibre du pouvoir • basé sur des rapports d'égalité et d'adéquation • favorisant l'autonomisation et l'émancipation • favorisé par un encadrement souple (échange mutuel d'idées, d'explications, de justifications,

La mutualité est...	
	se réflexions, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et d'échanges de tout ordre de haut niveaux)
Un engagement	<ul style="list-style-type: none"> • à connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » • à aller chacun à la rencontre de l'autre • à se porter garant de l'autre • engendrant une obligation morale • avec responsabilités réciproques • avec participation réciproque
Un pari	<ul style="list-style-type: none"> • investissement à risque • acceptation du risque • oser le don • renoncer à son intérêt à court terme • délai de réciprocité • pari sur la coopération attendue • un retour probable, incertain et non codé dans le temps
Une compétence sociale	<ul style="list-style-type: none"> • la capacité de gérer les conflits potentiels • un outil de délivrance et d'adaptation • donne un sens à la vie
Assise sur l'empathie	<ul style="list-style-type: none"> • souci de l'autre • affection pour l'autre • prévenance envers soi constante • santé, bien-être • le besoin d'être relié aux autres • le besoin d'avoir des interactions fréquentes
Assise sur la confiance	<ul style="list-style-type: none"> • nœud central de la réciprocité • renforce la confiance du partenaire • actes favorisant la relation et renforçant la confiance
Assise sur des valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • le respect • la loyauté • la tolérance réciproque • la flexibilité • la sensibilité à la diversité • la constance • la souplesse • l'ouverture d'esprit • le souci de l'autre et de soi • la bienveillance • l'assistance • la compassion

ANNEXE-10 — Quatrième classement : manifestations de la mutualité selon les catégories de type « moments de la mutualité »

LÉGENDE

- **(préal)** ce qui est préalable à la mutualité
- **(att)** ce qui lui permet d'exister
- **(interv)** ce qui en est la manifestation
- **(résul)** le résultat induit

TABLEAU I : Classement circonstancié des caractéristiques de la mutualité

	La mutualité est...	Manifestations	Manifestations synthétisées (et reclassifiées)
#1	Un mode de relation	<ul style="list-style-type: none"> • implication (?) • authenticité (att) • être choisie, souhaitée (préal) • éthique (att) • égalité (att) • solidarité (att) • interdépendance (?) • non exclusivité (att) • générosité (préal) • vulnérabilité et réactivité (?) 	<ul style="list-style-type: none"> a. authentique (préal) b. choisi (préal) c. égalitaire (att) d. interdépendant (?) e. non exclusif (att)
#2	Une disponibilité (préal)	<ul style="list-style-type: none"> • intérieure (préal) • sincère et palpable (att) • véritable (att) • amitié (résul) 	<ul style="list-style-type: none"> a. intérieure (préal) b. sincère et palpable (att)
#3	Un échange (interv)	<ul style="list-style-type: none"> • d'actes (?) • de sentiments équivalents (interv) • d'obligations (?) • d'idées, d'explications, de justifications, de questionnements, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et de concertations de tout ordre (interv) • sur le mode <i>donner, recevoir, rendre</i> (?) 	<ul style="list-style-type: none"> a. d'actes (?) b. de sentiments équivalents (interv) c. d'obligations (?) d. intellectuellement stimulant (?) e. sur le mode <i>donner, recevoir, rendre</i> (?)

	La mutualité est...	Manifestations	Manifestations synthétisées (et reclassifiées)
#4	Un partage (interv)	<ul style="list-style-type: none"> d'intérêts et d'objectifs (?) de tâches (?) avec symétrie du niveau d'engagement (att) engendrant la profitabilité (valeur ajoutée) (résul) 	<ul style="list-style-type: none"> a. généreux (préal) (att) b. d'intérêts et d'objectifs (?) c. de tâches (?) d. avec symétrie du niveau d'engagement (att)
#5	Une finalité dans l'apprentissage (résul)	<ul style="list-style-type: none"> co-construction (résul) processus conjoint (?) partenariat cognitif (?) assistance mutuelle (att) menant à une nouvelle compréhension des choses (résul) menant à l'apparition de perspectives plus larges (résul) menant à l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir (résul) utilisant la négociation (att) basé sur l'équilibre du pouvoir (?) basé sur des rapports d'égalité et d'adéquation (?) favorisant l'autonomisation et l'émancipation (résul) favorisé par un encadrement souple (échange mutuel d'idées, d'explications, de justifications, se réflexions, d'inférences, d'hypothèses, de conclusions et d'échanges de tout ordre de haut niveaux) (résul) 	<ul style="list-style-type: none"> a. co-construction (résul) b. processus conjoint (?) c. partenariat cognitif (?) d. assistance mutuelle (att) e. utilisant la négociation (att) f. basé sur l'équilibre du pouvoir (?) g. favorisant l'autonomisation et l'émancipation (résul)
#6	Un engagement (att)	<ul style="list-style-type: none"> à connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » (att) 	<ul style="list-style-type: none"> a. à aller chacun à la rencontre de l'autre (att) b. à se porter garant de

	La mutualité est...	Manifestations	Manifestations synthétisées (et reclassifiées)
		<ul style="list-style-type: none"> à aller chacun à la rencontre de l'autre (att) à se porter garant de l'autre (att) engendrant une obligation morale avec responsabilités réciproques (interv) avec participation réciproque (interv) 	l'autre (att) c. avec responsabilités réciproques (interv) d. avec participation réciproque (interv)
#7	Un pari (préal)	<ul style="list-style-type: none"> investissement à risque (préal) acceptation du risque (préal) oser le don (préal) renoncer à son intérêt à court terme (préal) délai de réciprocité (préal) pari sur la coopération attendue (préal) un retour probable, incertain et non codé dans le temps (préal) 	a. sur la coopération attendue (préal) b. délai de réciprocité (préal) c. acceptation du risque (oser le don) (préal)
#8	Une compétence sociale (préal)	<ul style="list-style-type: none"> la capacité de gérer les conflits potentiels (att) un outil de délivrance et d'adaptation (?) donne un sens à la vie (?) 	a. un outil de délivrance et d'adaptation (?)
#9	Assise sur l'empathie (att)	<ul style="list-style-type: none"> souci de l'autre (att) affection pour l'autre (att) prévenance envers soi constante (att) santé, bien-être (?) le besoin d'être relié aux autres (?) le besoin d'avoir des interactions fréquentes (?) 	a. souci de l'autre (att) b. prévenance constante (att) c. la compassion (att) d. affection pour l'autre (att) e. jusqu'à l'amitié (résul)
#10	Assise sur la confiance (att)	<ul style="list-style-type: none"> nœud central de la réciprocité (?) renforce la confiance du partenaire (résul) actes favorisant la relation et renforçant la 	a. nœud central de la réciprocité (?) b. actes favorisant la relation et renforçant la confiance (résul) c. solidarité (att)

#11

La mutualité est...	Manifestations	Manifestations synthétisées (et reclassifiées)
	confiance (att)	
Assise sur des valeurs (préal)	<ul style="list-style-type: none"> • le respect (att) • la loyauté (att) • la tolérance réciproque (att) • la flexibilité (att) • la sensibilité à la diversité (att) • la constance (att) • la souplesse (att) • l'ouverture d'esprit (att) • le souci de l'autre et de soi (att) • la bienveillance (att) • l'assistance (att) • la compassion (att) 	<ul style="list-style-type: none"> a. le respect (att) b. la loyauté (att) c. la tolérance réciproque (att) d. la sensibilité à la diversité (att) e. la constance (att) f. l'ouverture d'esprit (att) g. la bienveillance (att)

ANNEXE-11 — Fiche FileMaker de collecte de données ayant servi à la description générale

FICHE A : Collecte de données ayant servi à la description générale

année	n° PA	Code PA	n° PN	nb rapp	nb comm/rapp	Ini contact	mode comm	Plans de support	Mutualité	Note	1. Conditions préalables	N° rapp
161		#12	?	1	2	<input type="checkbox"/> PA <input checked="" type="checkbox"/> PN	<input checked="" type="checkbox"/> courriel <input type="checkbox"/> téléphone <input type="checkbox"/> en personne <input type="checkbox"/> non précisé	<input type="checkbox"/> Conceptuel <input checked="" type="checkbox"/> Méthodologique <input checked="" type="checkbox"/> Administratif <input type="checkbox"/> Métacognitif <input checked="" type="checkbox"/> Socio-affectif <input type="checkbox"/> Motivationnel <input type="checkbox"/> Autres	non			04
162		13	01	6	3	<input checked="" type="checkbox"/> PA <input type="checkbox"/> PN	<input checked="" type="checkbox"/> courriel <input type="checkbox"/> téléphone <input type="checkbox"/> en personne <input type="checkbox"/> non précisé	<input checked="" type="checkbox"/> Conceptuel <input checked="" type="checkbox"/> Méthodologique <input type="checkbox"/> Administratif <input type="checkbox"/> Métacognitif <input checked="" type="checkbox"/> Socio-affectif <input type="checkbox"/> Motivationnel <input checked="" type="checkbox"/> Autres	oui ?	<p>* Pair ancien et pair nouveau évoquent les difficultés rencontrées et leur contentement d'être jumelés.</p> <p>Début d'échange sur la confiance suivi dans le rapport 2.</p> <p>(Le PA emploie une approche très technique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions préalables pour se connaître • Faire reformuler (la confiance) • Suggérer des lectures • Commenter les travaux • Reformule « imagine » <p>Le pair nouveau a exprimé son contentement d'être jumelé à un pair ancien.</p>	<p>1. Conditions préalables</p> <p>a) être choisie, souhaitée et authentique</p>	1
163		13	01	6	2	<input type="checkbox"/> PA <input checked="" type="checkbox"/> PN	<input checked="" type="checkbox"/> courriel <input type="checkbox"/> téléphone <input type="checkbox"/> en personne <input type="checkbox"/> non précisé	<input checked="" type="checkbox"/> Conceptuel <input checked="" type="checkbox"/> Méthodologique <input type="checkbox"/> Administratif <input type="checkbox"/> Métacognitif <input checked="" type="checkbox"/> Socio-affectif <input type="checkbox"/> Motivationnel <input type="checkbox"/> Autres	oui ?	<p>* socialisation, échange téléphonique sur les situations mutuelles</p> <p>PA : Parle de son parcours et de sa recherche de formation. — Parle de son parcours professionnel — PN : Demande pourquoi le pair ancien a choisi la Teluq — Demande pourquoi le pair ancien a choisi de travailler dans l'enseignement — Remarque que nous sommes tous les deux intéressés par l'encadrement à distance.</p> <p>— retour du thème de la confiance</p> <p>— échange mutuels de CV</p> <p>— échange sur leurs choix professionnels communs liés à l'enseignement et l'encadrement à distance</p>	<p>1. Conditions préalables</p> <p>c) manifester de la disponibilité intérieure c) manifester de la disponibilité</p>	2
164		13	01	6	4	<input type="checkbox"/> PA <input checked="" type="checkbox"/> PN	<input checked="" type="checkbox"/> courriel <input type="checkbox"/> téléphone <input type="checkbox"/> en personne <input type="checkbox"/> non précisé	<input checked="" type="checkbox"/> Conceptuel <input checked="" type="checkbox"/> Méthodologique <input type="checkbox"/> Administratif <input type="checkbox"/> Métacognitif <input checked="" type="checkbox"/> Socio-affectif <input type="checkbox"/> Motivationnel <input type="checkbox"/> Autres	oui	<p>* Le PA est très supportant, fait beaucoup de suggestions.</p> <p>[Evocation de mes stratégies d'approche des travaux notés (premier jet et modifications de plan, prise de notes d'idées, etc.)]</p> <p>Conceptuelle : le PA a lu et commenté le travail du PN 1e, 2j (implication), 3f</p> <p>Méthodologique : le PA « Accepte de prendre connaissance du plan et demande sa transmission » 1a, 1b, 1e, 1f</p> <p>Socio-aff : échanges sur ce qu'ils vivent 2j,2g, 3c,3k</p> <p>NOTE : Quand il y a du texte, il est plus facile de « trouver » des</p>	<p>1. Conditions préalables</p> <p>e) oser le don a) être choisie, souhaitée et authentique b) traduire de la générosité f) renoncer à son intérêt à court terme</p>	3

En partant de la gauche vers la droite, on trouve le numéro de la fiche, l'année où le pair ancien a exercé (rendue illisible pour respecter la confidentialité), son numéro (rendu illisible pour respecter la confidentialité), son code servant à l'identifier dans la présente étude, le numéro du pair nouveau, le nombre de rapports produits sur un document informatique (outil qui n'a pas été utilisé), le nombre de communications par rapport, les plans de support, une première estimation à savoir s'il a existé de la mutualité, un espace pour noter, citer, ou agir à titre d'aide-mémoire, et enfin, le numéro du rapport pour le pair nouveau concerné.

ANNEXE-12 — Fiche FileMaker ayant servi à la collecte des données concernant la mutualité

FICHE B : Fiche exemple des éléments étudiés

Mutualité ?		n° PA	Code PA	n° PN	PA : M ou F	PN : M ou F	N° du rapt

1. Conditions préalables

- ☐ a) être choisie, souhaitée et authentique
- ☐ b) traduire de la générosité
- ☐ c) manifester de la disponibilité
- ☐ d) accepter le risque
- ☐ e) oser le don
- ☐ f) renoncer à son intérêt à court terme
- ☐ g) consentir à un délai de réciprocité
- ☐ h) parier sur la coopération attendue
- ☐ i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps

2. Attitudes

- ☐ a) engagement sincère, véritable et palpable
- ☐ b) avec symétrie du niveau d'engagement
- ☐ c) utilisant la négociation
- ☐ d) acceptant la non exclusivité
- ☐ e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits potentiels
- ☐ f) mu par la volonté...
 - ☐ • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté »
 - ☐ • d'aller chacun à la rencontre de l'autre
- ☐ g) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance
- ☐ h) l'obligation morale de se porter garant de l'autre
- ☐ i) avec le souci de l'autre et de soi
- ☐ j) déployant...
 - ☐ • l'assistance mutuelle
 - ☐ • l'authenticité
 - ☐ • l'éthique
 - ☐ • l'égalité
 - ☐ • la solidarité
 - ☐ • l'implication
 - ☐ • la vulnérabilité et la réactivité
- ☐ k) faisant preuve...
 - ☐ • de prévenance
 - ☐ • de respect
 - ☐ • de loyauté
 - ☐ • de tolérance réciproque
 - ☐ • de flexibilité
 - ☐ • de sensibilité à la diversité
 - ☐ • de constance
 - ☐ • de souplesse
 - ☐ • d'ouverture d'esprit
 - ☐ • de bienveillance
 - ☐ • de compassion
 - ☐ • d'affection pour l'autre

NOTE

3. Des types d'interventions variés

- ☐ a) interdépendantes
- ☐ b) sur le mode donner, recevoir, rendre
- ☐ c) avec participation réciproque
- ☐ d) avec responsabilités réciproques
- ☐ e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques
- ☐ f) avec des échanges intellectuels stimulants
- ☐ g) faites d'obligations partagées
- ☐ h) favorisé par un encadrement souple permettant un échange mutuel...
 - ☐ • d'idées
 - ☐ • d'explications
 - ☐ • de justifications
 - ☐ • de réflexions
 - ☐ • d'inférences
 - ☐ • d'hypothèses
 - ☐ • de conclusions
 - ☐ • de concertations
- ☐ i) en processus conjoint
- ☐ j) en partenariat cognitif
- ☐ k) basé sur...
 - ☐ • des rapports d'égalité et d'adéquation
 - ☐ • l'équilibre du pouvoir
 - ☐ • l'équilibre des tâches accomplies
- ☐ l) répondant au besoin d'être relié aux autres
- ☐ m) d'avoir des interactions fréquentes

4. Les résultats

- ☐ a) la co-construction
- ☐ b) une nouvelle compréhension des choses
- ☐ c) l'apparition de perspectives plus larges
- ☐ d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir
- ☐ e) l'autonomisation et l'émancipation
- ☐ f) la naissance d'une amitié
- ☐ g) la santé, bien-être
- ☐ h) la consolidation de la confiance du partenaire
- ☐ i) la profitabilité (valeur ajoutée)
- ☐ j) un outil de délivrance et d'adaptation
- ☐ k) un sens à la vie

Selon l'axe des y, on trouve les manifestations de la mutualité, organisées selon les quatre moments qui l'articulent qui sont croisées, selon l'axe x, relativement aux plans, au sexe des pairs, aux pairages par sexe et aux modes de communication.

Cette fiche est un prototype-exemple ramené sur une page afin de faciliter la consultation des éléments. Dans les annexes suivantes, les exemple présenteront la fiche exacte utilisée. Pour dire un mot sur les manifestations détaillées qui apparaissent dans les encadrés en colonne, à gauche, tous les rapports ont été lus à la lumière de celles-ci. Elles ont servi à fixer les caractéristiques des rapports où la mutualité était entrée en jeu.

ANNEXE-13 — 4 exemples de cotation des manifestations de la mutualité sur les fiches

EXEMPLE 13A : Pair ancien n° 22, pair nouveau n° 2, rapport n° 3

L'idée initiale était de lire le texte du pair ancien et d'accoler en marge les manifestations induites littéralement par celui-ci. Il a été régulièrement possible d'employer cette procédure.

Par exemple, le texte du rapport — dont certains extraits se trouvent dans les notes à droite de la fiche ci-dessous — a semblé révéler des traits assimilables à la mutualité, laissait voir qu'on s'était conformé à certaines conditions préalables principalement sur le plan **conceptuel** (*1a. être choisie, souhaitée et authentique; 1b. traduire de la générosité; 1c. manifester de la disponibilité*), qu'on y présentait une **attitude** favorable (*2i. avec le souci de soi et de l'autre*) et qu'on y pratiquait des **interventions** satisfaisantes (*3f. avec des échanges intellectuels stimulants*).

FICHE C : 1^{er} exemple — Pair ancien n° 22, pair nouveau n° 2, rapport n° 3

Mutualité ? ...oui ?	n° PA Code PA n° PN		Plans de support							PA : M ou F PN : M ou F N° du rapt		
	#22	2	● Conceptuel	○ Méthodologique	○ Administratif	○ Métacognitif	○ Socio-affectif	○ Motivationnel	○ Autres	F	M	03
1. Conditions préalables <input checked="" type="checkbox"/> a) être choisie, souhaitée et authentique <input checked="" type="checkbox"/> b) traduire de la générosité <input checked="" type="checkbox"/> c) manifester de la disponibilité <input type="checkbox"/> d) accepter le risque <input type="checkbox"/> e) oser le don <input type="checkbox"/> f) renoncer à son intérêt à court terme <input type="checkbox"/> g) consentir à un délai de réciprocité <input type="checkbox"/> h) parier sur la coopération attendue <input type="checkbox"/> i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps			1a, 1b, 1c									PN : Questionnement à propos de différencier les théories de l'éducation (edu6003). PN : question précise — Depuis quelques jours j'essaie d'établir une comparaison entre les deux premières th. : spiritualistes et personnalistes. PA : réponse de réflexion sur le sujet en comparant les fondements à partir de deux exemples PN : en réponse à message de PA : merci ta réflexion m'a permis de débloquer.
2. Attitudes <input type="checkbox"/> a) engagement sincère, véritable et palpable <input type="checkbox"/> b) avec symétrie du niveau d'engagement <input type="checkbox"/> c) utilisant la négociation <input type="checkbox"/> d) acceptant la non exclusivité <input type="checkbox"/> e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits potentiels <input type="checkbox"/> f) mu par la volonté... • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » • d'aller chacun à la rencontre de l'autre <input type="checkbox"/> g) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance <input type="checkbox"/> h) l'obligation morale de se porter garant de l'autre <input checked="" type="checkbox"/> i) avec le souci de l'autre et de soi <input type="checkbox"/> j) déployant... • l'assistance mutuelle • l'authenticité • l'éthique • l'égalité • la solidarité • l'implication • la vulnérabilité et la réactivité <input type="checkbox"/> k) faisant preuve... • de prévenance • de respect • de loyauté • de tolérance réciproque • de flexibilité • de sensibilité à la diversité • de constance • de souplesse • d'ouverture d'esprit • de bienveillance • de compassion • d'affection pour l'autre			2i									

3. Des types d'interventions variés

- ☐ a) interdépendantes
- ☐ b) sur le mode donner, recevoir, rendre
- ☐ c) avec participation réciproque
- ☐ d) avec responsabilités réciproques
- ☐ e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques
- ☒ f) avec des échanges intellectuels stimulants
- ☐ g) faites d'obligations partagées
- ☐ h) favorisé par un encadrement souple
- ☐ permettant un échange mutuel...
 - ☐ • d'idées
 - ☐ • d'explications
 - ☐ • de justifications
 - ☐ • de réflexions
 - ☐ • d'inférences
 - ☐ • d'hypothèses
 - ☐ • de conclusions
 - ☐ • de concertations
- ☐ i) en processus conjoint
- ☐ j) en partenariat cognitif
- ☐ k) basé sur...
 - ☐ • des rapports d'égalité et d'adéquation
 - ☐ • l'équilibre du pouvoir
 - ☐ • l'équilibre des tâches accomplies
- ☐ l) répondant au besoin d'être relié aux autres
- ☐ m) d'avoir des interactions fréquentes

3f

4. Les résultats

- ☐ a) la co-construction
- ☐ b) une nouvelle compréhension des choses
- ☐ c) l'apparition de perspectives plus larges
- ☐ d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir
- ☐ e) l'autonomisation et l'émancipation
- ☐ f) la naissance d'une amitié
- ☐ g) la santé, bien-être
- ☐ h) la consolidation de la confiance du partenaire
- ☐ i) la profitabilité (valeur ajoutée)
- ☐ j) un outil de délivrance et d'adaptation
- ☐ k) un sens à la vie

EXEMPLE 13B : Pair ancien n° 11, pair nouveau n° 1, rapport n° 8

Ce rapport illustre le cas de caractéristiques se trouvant dans les 3^e et le 4^e moments de la mutualité. Si les deux premiers n'apparaissent pas ici — *les conditions préalables et les attitudes* — on sait qu'ils se sont préalablement développés, mais ce rapport-ci n'en fait pas état. Cela a pu être dénoté dans les rapports précédents, ou d'autres fois, non formulé par le pair ancien. En tout cas, les fiches ne sont complétées que par ce qu'il est possible de relever directement, même si nous sommes en mesure de savoir que nombre de manifestations sont sous-entendues. Chaque fiche est donc consignée pour ce qu'elle « a » et tout ce qui avait été noté avant n'est pas systématiquement rappelé à chacune, lors même que, dans les faits, elles y « sont ». Ce travail sera repris au moment de la narration finale.

Cet exemple a ceci d'intéressant que la collection de données s'est collée de manière littérale au texte du pair ancien. À titre d'illustration, ci-dessous sont cités les segments sémantiques du texte révélateurs de cette manière de faire :

(3a. *interdépendantes, 3c. avec participation réciproque, 3m. avoir des interactions fréquentes*) « Très enthousiasme (sic), mon pair nouveau a manifesté le désir d'établir un contact suivi et de continuer ce contact par courriel après que l'encadrement avec elle sera terminé. [...] Elle a senti que quelqu'un était là au besoin pour répondre à des questions touchant d'ordre administratif. »

(4e. *l'autonomisation et l'émancipation*) « Dès le début de notre contact mutuel, cette étudiante a manifesté le désir d'encadrer à son tour un nouvel étudiant et d'être en contact avec des personnes de la Télug pour mieux s'intégrer dans le milieu de la formation à distance. »

(4f. *la naissance d'une amitié*) « Très enthousiasme (sic), mon pair nouveau a manifesté le désir d'établir un contact suivi et de continuer ce contact par courriel après que l'encadrement avec elle sera terminé. »

(4g. *la santé et le bien-être*) « Le climat institué entre cette étudiante et moi a été très agréable. [...] D'après moi, ce projet a répondu autant pour moi que pour elle à un besoin d'appartenir à un groupe et de communiquer. »

FICHE D : 2e exemple – Pair ancien n° 11, pair nouveau n° 1, rapport n° 8

Mutualité ? <i>oui</i>		n° PA	Code PA	n° PN	Plans de support							PA : M ou F	PN : M ou F	N° du rpt
		#11	01	<input type="radio"/> Conceptuel	<input type="radio"/> Méthodologique	<input type="radio"/> Administratif	<input type="radio"/> Métacognitif	<input checked="" type="radio"/> Socio-affectif	<input type="radio"/> Motivationnel	<input type="radio"/> Autres	F	F	08	
1. Conditions préalables <input type="checkbox"/> a) être choisie, souhaitée et authentique <input type="checkbox"/> b) traduire de la générosité <input type="checkbox"/> c) manifester de la disponibilité <input type="checkbox"/> d) accepter le risque <input type="checkbox"/> e) oser le don <input type="checkbox"/> f) renoncer à son intérêt à court terme <input type="checkbox"/> g) consentir à un délai de réciprocité <input type="checkbox"/> h) parier sur la coopération attendue <input type="checkbox"/> i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps													• COMMENTAIRE — Le climat institué entre cette étudiante et moi a été très agréable. Très enthousiasme, mon pair nouveau a manifesté le désir d'établir un contact suivi et de continuer ce contact par courriel après que l'encadrement avec elle sera terminé. À un certain moment, elle a m'a communiqué le désir que l'on puisse communiquer par téléphone. Cet appel n'a pas eu lieu car le seul temps disponible pour elle a été une heure précise de la journée, heure qui ne me convenait pas. Cette communication téléphonique ne s'est pas fait car elle se dit par la suite trop occupée. Dès le début de notre contact mutuel, cette étudiante a manifesté le désir d'encadrer à son tour un nouvel étudiant et d'être en contact avec des personnes de la Téluc pour mieux s'intégrer dans le milieu de la formation à distance. D'après moi, ce projet a répondu autant pour moi que pour elle à un besoin d'appartenir à un groupe et de communiquer. Elle a senti que quelqu'un était là au besoin pour répondre à des questions touchant d'ordre administratif.	
2. Attitudes <input type="checkbox"/> a) engagement sincère, véritable et palpable <input type="checkbox"/> b) avec symétrie du niveau d'engagement <input type="checkbox"/> c) utilisant la négociation <input type="checkbox"/> d) acceptant la non exclusivité <input type="checkbox"/> e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits potentiels <input type="checkbox"/> f) mu par la volonté... • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » • d'aller chacun à la rencontre de l'autre <input type="checkbox"/> g) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance <input type="checkbox"/> h) l'obligation morale de se porter garant de l'autre <input type="checkbox"/> i) avec le souci de l'autre et de soi <input type="checkbox"/> j) déployant... • l'assistance mutuelle • l'authenticité • l'éthique • l'égalité • la solidarité • l'implication • la vulnérabilité et la réactivité <input type="checkbox"/> k) faisant preuve... • de prévenance • de respect • de loyauté • de tolérance réciproque • de flexibilité • de sensibilité à la diversité • de constance • de souplesse • d'ouverture d'esprit • de bienveillance • de compassion • d'affection pour l'autre														

3. Des types d'interventions variés

- ☒ a) interdépendantes
- ☐ b) sur le mode donner, recevoir, rendre
- ☒ c) avec participation réciproque
- ☐ d) avec responsabilités réciproques
- ☐ e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques
- ☐ f) avec des échanges intellectuels stimulants
- ☐ g) faites d'obligations partagées
- ☐ h) favorisé par un encadrement souple permettant un échange mutuel...
- ☐ • d'idées
- ☐ • d'explications
- ☐ • de justifications
- ☐ • de réflexions
- ☐ • d'inférences
- ☐ • d'hypothèses
- ☐ • de conclusions
- ☐ • de concertations
- ☐ i) en processus conjoint
- ☐ j) en partenariat cognitif
- ☐ k) basé sur...
- ☐ • des rapports d'égalité et d'adéquation
- ☐ • l'équilibre du pouvoir
- ☐ • l'équilibre des tâches accomplies
- ☐ l) répondant au besoin d'être relié aux autres
- ☒ m) d'avoir des interactions fréquentes

3a, 3c, 3m

4. Les résultats

- ☐ a) la co-construction
- ☐ b) une nouvelle compréhension des choses
- ☐ c) l'apparition de perspectives plus larges
- ☐ d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir
- ☒ e) l'autonomisation et l'émancipation
- ☒ f) la naissance d'une amitié
- ☒ g) la santé, bien-être
- ☐ h) la consolidation de la confiance du partenaire
- ☐ i) la profitabilité (valeur ajoutée)
- ☐ j) un outil de délivrance et d'adaptation
- ☐ k) un sens à la vie

4e, 4f, 4g

EXEMPLE 13C : Pair ancien n° 13, pair nouveau n° 1, rapport n° 2

Les notes de la fiche comportent un peu du texte du pair ancien (en italiques dans le texte cité ci-dessous) et une synthèse rédigés par le chercheur (en caractères romains dans le texte cité ci-dessous).

« socialisation, échange téléphonique sur les situations mutuelles

PA : Parle de son parcours et de sa recherche de formation. — Parle de son parcours professionnel — PN : Demande pourquoi le pair ancien a choisi la Teluq — Demande pourquoi le pair ancien a choisi de travailler dans l'enseignement — Remarque que nous sommes tous les deux intéressés par l'encadrement à distance.

— retour du thème de la confiance

— échange mutuel de CV

— échange sur leurs choix professionnels communs liés à l'enseignement et l'encadrement à distance

Exprime le besoin d'être encouragée »

Les manifestations associées présentent ce portrait :

(1c) manifester de la disponibilité

(2b) avec symétrie au niveau de l'engagement

(2f) mû par la volonté de connaître l'autre par « l'expérience de l'autre côté » ; d'aller chacun à la rencontre de l'autre

(2j) déployant la vulnérabilité et la réactivité

(3e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques

(3f) avec des échanges intellectuels stimulants

(4k) un sens à la vie

Ici, les caractéristiques n'ont pas été associées à des passages précis, mais bien vus comment les éléments d'une description de la situation d'échange mutuel entre les pairs.

FICHE E : 3^e exemple – Pair ancien n° 13, pair nouveau n° 1, rapport n° 2

Mutualité ?oui ?		Plans de support								PA : M ou F PN : M ou F N° du rept		
n° PA	Code PA	n° PN	<input checked="" type="checkbox"/> Conceptuel	<input checked="" type="checkbox"/> Méthodologique	<input checked="" type="checkbox"/> Administratif	<input type="checkbox"/> Métacognitif	<input checked="" type="checkbox"/> Socio-affectif	<input checked="" type="checkbox"/> Motivationnel	<input type="checkbox"/> Autres	M	F	02
1. Conditions préalables <input type="checkbox"/> a) être choisie, souhaitée et authentique <input type="checkbox"/> b) traduire de la générosité <input checked="" type="checkbox"/> c) manifester de la disponibilité <input type="checkbox"/> d) accepter le risque <input type="checkbox"/> e) oser le don <input type="checkbox"/> f) renoncer à son intérêt à court terme <input type="checkbox"/> g) consentir à un délai de réciprocité <input type="checkbox"/> h) parier sur la coopération attendue <input type="checkbox"/> i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps									1c	• socialisation, échange téléphonique sur les situations mutuelles PA : Parle de son parcours et de sa recherche de formation. — Parle de son parcours professionnel — PN : Demande pourquoi le pair ancien a choisi la Teluq — Demande pourquoi le pair ancien a choisi de travailler dans l'enseignement — Remarque que nous sommes tous les deux intéressés par l'encadrement à distance. — retour du thème de la confiance — échange mutuels de CV — échange sur leurs choix professionnels communs liés à l'enseignement et l'encadrement à distance Exprime le besoin d'être encouragée		
2. Attitudes <input type="checkbox"/> a) engagement sincère, véritable et palpable <input checked="" type="checkbox"/> b) avec symétrie du niveau d'engagement <input type="checkbox"/> c) utilisant la négociation <input type="checkbox"/> d) acceptant la non exclusivité <input type="checkbox"/> e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits potentiels <input type="checkbox"/> f) mu par la volonté... <input checked="" type="checkbox"/> • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » <input type="checkbox"/> • d'aller chacun à la rencontre de l'autre <input type="checkbox"/> g) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance <input type="checkbox"/> h) l'obligation morale de se porter garant de l'autre <input type="checkbox"/> i) avec le souci de l'autre et de soi <input type="checkbox"/> j) déployant... <input type="checkbox"/> • l'assistance mutuelle <input type="checkbox"/> • l'authenticité <input type="checkbox"/> • l'éthique <input type="checkbox"/> • l'égalité <input type="checkbox"/> • la solidarité <input type="checkbox"/> • l'implication <input checked="" type="checkbox"/> • la vulnérabilité et la réactivité <input type="checkbox"/> k) faisant preuve... <input type="checkbox"/> • de prévenance <input type="checkbox"/> • de respect <input type="checkbox"/> • de loyauté <input type="checkbox"/> • de tolérance réciproque <input type="checkbox"/> • de flexibilité <input type="checkbox"/> • de sensibilité à la diversité <input type="checkbox"/> • de constance <input type="checkbox"/> • de souplesse <input type="checkbox"/> • d'ouverture d'esprit <input type="checkbox"/> • de bienveillance <input type="checkbox"/> • de compassion <input type="checkbox"/> • d'affection pour l'autre						2b, 2f (connaître l'autre)			2j (vulnérabilité)			

3. Des types d'interventions variés <input type="checkbox"/> a) interdépendantes <input type="checkbox"/> b) sur le mode donner, recevoir, rendre <input type="checkbox"/> c) avec participation réciproque <input type="checkbox"/> d) avec responsabilités réciproques <input checked="" type="checkbox"/> e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques <input checked="" type="checkbox"/> f) avec des échanges intellectuels stimulants <input type="checkbox"/> g) faites d'obligations partagées <input type="checkbox"/> h) favorisé par un encadrement souple permettant un échange mutuel... <input type="checkbox"/> • d'idées <input type="checkbox"/> • d'explications <input type="checkbox"/> • de justifications <input type="checkbox"/> • de réflexions <input type="checkbox"/> • d'inférences <input type="checkbox"/> • d'hypothèses <input type="checkbox"/> • de conclusions <input type="checkbox"/> • de concertations <input type="checkbox"/> i) en processus conjoint <input type="checkbox"/> j) en partenariat cognitif <input type="checkbox"/> k) basé sur... <input type="checkbox"/> • des rapports d'égalité et d'adéquation <input type="checkbox"/> • l'équilibre du pouvoir <input type="checkbox"/> • l'équilibre des tâches accomplies <input type="checkbox"/> l) répondant au besoin d'être relié aux autres <input type="checkbox"/> m) d'avoir des interactions fréquentes																											
4. Les résultats <input type="checkbox"/> a) la co-construction <input type="checkbox"/> b) une nouvelle compréhension des choses <input type="checkbox"/> c) l'apparition de perspectives plus larges <input type="checkbox"/> d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir <input type="checkbox"/> e) l'autonomisation et l'émancipation <input type="checkbox"/> f) la naissance d'une amitié <input type="checkbox"/> g) la santé, bien-être <input type="checkbox"/> h) la consolidation de la confiance du partenaire <input type="checkbox"/> i) la profitabilité (valeur ajoutée) <input type="checkbox"/> j) un outil de délivrance et d'adaptation <input checked="" type="checkbox"/> k) un sens à la vie																											

EXEMPLE 13D : Pair ancien n° 5, pair nouveau n° 2, rapport n° 9

Le présent exemple paraît intéressant parce qu'il met en relief l'aspect « résultats » de la description de la mutualité. Comme cela a été affirmé pour les quatre moments de la mutualité, à la lumière des résultats, on peut véritablement concevoir, sans l'ombre d'un doute, qu'une relation mutuelle s'est actualisée. Le texte dans la note de cette fiche est composé d'annotations du chercheur (caractères normaux) et d'une citation particulièrement significative du rapport (en italiques).

« • le PA reconnaît qu'il a dû réviser ce cours qu'il avait trouvé difficile pour aider le PN

En fait, ce rapport synthétise tout le travail fait depuis le début avec le PN.
(surtout les rapports de 06 à 09)

Je lui dis que j'ai trouvé ces échanges très enrichissants. C'est le cours que j'ai trouvé le plus difficile; j'ai donc fait une bonne révision de cette matière à son contact et je commence à démystifier cette théorie. » (Pair ancien n° 5, pair nouveau n° 2, rapport n° 9)

Les résultats représentent l'aboutissement de toute l'étendue de la relation, on peut relever ceux-ci : *4a. co-construction, 4d. appropriation mutuelle des habiletés et du savoir et 4f. naissance d'une amitié.*

FICHE F : 4^e exemple – Pair ancien n° 5, pair nouveau n° 2, rapport n° 9

Mutualité ?oui.....		n° PA	Code PA	n° PN	Plans de support						PA : M ou F	PN : M ou F	N° du rpt	
		208	#5	2 (A3)	<input checked="" type="checkbox"/> Conceptuel	<input type="checkbox"/> Méthodologique	<input type="checkbox"/> Administratif	<input type="checkbox"/> Métacognitif	<input checked="" type="checkbox"/> Socio-affectif	<input type="checkbox"/> Motivationnel	<input type="checkbox"/> Autres	F	F	09
1. Conditions préalables <input type="checkbox"/> a) être choisie, souhaitée et authentique <input type="checkbox"/> b) traduire de la générosité <input type="checkbox"/> c) manifester de la disponibilité <input type="checkbox"/> d) accepter le risque <input type="checkbox"/> e) oser le don <input type="checkbox"/> f) renoncer à son intérêt à court terme <input type="checkbox"/> g) consentir à un délai de réciprocité <input type="checkbox"/> h) parier sur la coopération attendue <input type="checkbox"/> i) tolérer un retour probable, incertain et non codé dans le temps												<p>• le PA reconnaît qu'il a dû réviser ce cours qu'il avait trouvé difficile pour aider le PN</p> <p>En fait, ce rapport synthétise tout le travail fait depuis le début avec le PN. (surtout les rapports de 06 à 09)</p> <p>«Je lui dis que j'ai trouvé ces échanges très enrichissants. C'est le cours que j'ai trouvé le plus difficile; j'ai donc fait une bonne révision de cette matière à son contact et je commence à démystifier cette théorie.»</p>		
2. Attitudes <input type="checkbox"/> a) engagement sincère, véritable et palpable <input type="checkbox"/> b) avec symétrie du niveau d'engagement <input type="checkbox"/> c) utilisant la négociation <input type="checkbox"/> d) acceptant la non exclusivité <input type="checkbox"/> e) faisant preuve de capacité à gérer les conflits potentiels <input type="checkbox"/> f) mu par la volonté... <input type="checkbox"/> • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » <input type="checkbox"/> • d'aller chacun à la rencontre de l'autre <input type="checkbox"/> g) porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance <input type="checkbox"/> h) l'obligation morale de se porter garant de l'autre <input type="checkbox"/> i) avec le souci de l'autre et de soi <input type="checkbox"/> j) déployant... <input type="checkbox"/> • l'assistance mutuelle <input type="checkbox"/> • l'authenticité <input type="checkbox"/> • l'éthique <input type="checkbox"/> • l'égalité <input type="checkbox"/> • la solidarité <input type="checkbox"/> • l'implication <input type="checkbox"/> • la vulnérabilité et la réactivité <input type="checkbox"/> k) faisant preuve... <input type="checkbox"/> • de prévenance <input type="checkbox"/> • de respect <input type="checkbox"/> • de loyauté <input type="checkbox"/> • de tolérance réciproque <input type="checkbox"/> • de flexibilité <input type="checkbox"/> • de sensibilité à la diversité <input type="checkbox"/> • de constance <input type="checkbox"/> • de souplesse <input type="checkbox"/> • d'ouverture d'esprit <input type="checkbox"/> • de bienveillance <input type="checkbox"/> • de compassion <input type="checkbox"/> • d'affection pour l'autre														

3. Des types d'interventions variés <input type="checkbox"/> a) interdépendantes <input type="checkbox"/> b) sur le mode donner, recevoir, rendre <input type="checkbox"/> c) avec participation réciproque <input type="checkbox"/> d) avec responsabilités réciproques <input type="checkbox"/> e) avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques <input type="checkbox"/> f) avec des échanges intellectuels stimulants <input type="checkbox"/> g) faites d'obligations partagées <input type="checkbox"/> h) favorisé par un encadrement souple permettant un échange mutuel... <input type="checkbox"/> i) d'idées <input type="checkbox"/> j) d'explications <input type="checkbox"/> k) de justifications <input type="checkbox"/> l) de réflexions <input type="checkbox"/> m) d'inférences <input type="checkbox"/> n) d'hypothèses <input type="checkbox"/> o) de conclusions <input type="checkbox"/> p) de concertations <input type="checkbox"/> q) en processus conjoint <input type="checkbox"/> r) en partenariat cognitif <input type="checkbox"/> s) basé sur... <input type="checkbox"/> t) des rapports d'égalité et d'adéquation <input type="checkbox"/> u) l'équilibre du pouvoir <input type="checkbox"/> v) l'équilibre des tâches accomplies <input type="checkbox"/> w) répondant au besoin d'être relié aux autres <input type="checkbox"/> x) m) d'avoir des interactions fréquentes																											
4. Les résultats <input checked="" type="checkbox"/> a) la co-construction <input type="checkbox"/> b) une nouvelle compréhension des choses <input type="checkbox"/> c) l'apparition de perspectives plus larges <input checked="" type="checkbox"/> d) l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir <input type="checkbox"/> e) l'autonomisation et l'émancipation <input checked="" type="checkbox"/> f) la naissance d'une amitié <input type="checkbox"/> g) la santé, bien-être <input type="checkbox"/> h) la consolidation de la confiance du partenaire <input type="checkbox"/> i) la profitabilité (valeur ajoutée) <input type="checkbox"/> j) un outil de délivrance et d'adaptation <input type="checkbox"/> k) un sens à la vie																4a, 4d, 4f											

ANNEXE-14 — 2 exemples de cotation des manifestations de la mutualité à l'Intérieur des plans de soutien

Exemple de cotation pair ancien n° 5 en relation avec son pair nouveau n° 2 dans le rapport n° 5.

Ici, le pair ancien se contente de résumer ses échanges avec son pair nouveau. Les manifestations ont été surtout catégorisées dans le plan du cognitif-conceptuel (avec un méthodologique et un socio-affectif). (REMARQUE : Certaines manifestations se répètent, elles sont cependant inscrites qu'une seule fois par rapport.)

13 avril 20... :

Pair nouveau : Elle a changé de texte pour le devis. Elle espère ne pas m'avoir fait travailler pour rien (1e. oser le don — CONCEPTUEL). Elle m'envoie le début de son travail pour que je lui dise si elle est sur la bonne voie ainsi que quelques questions. Ces questions reposent sur la méthodologie de travail pour le devis —

MÉTHODOLOGIQUE : volet conceptuel - problématique – sources des données – techniques de données : est-ce bien cela qu'elle doit analyser? Elle ne parvient pas à faire la différence entre l'analyse de la problématique et l'élaboration d'un devis. Elle espère enfin que mon congé de Pâques a été amusant.

14 avril 20... :

Pair ancien : 1) Pour la rencontre téléphonique, je lui donne ma disponibilité (1c. manifester de la disponibilité — CONCEPTUEL). Je peux également lui téléphoner selon son horaire (1b. traduire de la générosité — sera classé plus loin; 1c. manifester de la disponibilité — déjà classé dans CONCEPTUEL).

2) Concernant ses questions sur son travail : je fais la différence entre le devis méthodologique et la phase conceptuelle. Je lui précise qu'elle doit effectivement analyser les points mentionnés.

3) Je fais une analogie entre le devis méthodologique (une enveloppe) et l'analyse de la problématique (une feuille incluse dans l'enveloppe). (2a. engagement sincère et véritable; 2j. déployant de l'implication — CONCEPTUEL)

4) Je lui mentionne que je lirai d'ici à l'appel téléphonique le texte retenu et que l'on pourra en discuter davantage si elle le désire (1c. manifester de la disponibilité — CONCEPTUEL). Son plan de travail me semble adéquat à première vue tout en lui disant qu'il faudrait préciser davantage la problématique. Je crois qu'elle est sur la bonne voie.

5) Je lui précise que ce cours n'est pas facile et qu'il faut chercher des références pour comprendre la matière. Je lui souhaite bon courage malgré la belle température... Je lui parle enfin de mes activités du congé de Pâques. (1b. traduire de la générosité — SOCIO-AFFECTIF)

6) J'attends donc de ses nouvelles pour la rencontre téléphonique si cela lui convient. Sinon, elle peut me suggérer une autre journée. (2g. porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance — CORRESPOND À TOUT L'EXTRAIT — CONCEPTUEL)

15 avril 20... :

Pair nouveau : Elle me demande un peu de temps pour retravailler la problématique avant notre appel. Elle me remercie pour ma réponse rapide. Elle me fera signe dans les jours qui suivent. Elle enseigne à temps plein. Il est donc impossible pour elle de me parler au cours de la journée. Merci.

Exemple de cotation à partir du rapport n° 3 du pair ancien n° 13 avec son pair nouveau n° 1, rapport n° 3

Plans de support	Pair ancien	Pair nouveau
Cognitif conceptuel	<p>F'- Trouve le plan cohérent d'autant qu'il reprend la formulation de l'activité d'apprentissage suggérée.</p> <p>Relève la congruence entre objet de l'étude (comment améliorer ses lectures) et les modalités de cet apprentissage (étude de texte).</p> <p>Souligne l'importance, dans le programme, du transfert des connaissances dans le « monde réel ».</p> <p>Référence au constructivisme.</p>	
Cognitif méthodologique	<p>A'- Reformule « imaginer » : se projeter dans le futur, planifier.</p> <p>Indique l'existence des activités d'apprentissage dans le matériel pédagogique permettant de mieux planifier.</p> <p>En particulier, comment activer ses connaissances préalables et déterminer ses objectifs</p> <p>S'interroger sur « l'ampleur de chaque travail », sur la planification est un bon réflexe.</p> <p>B'- Accepte de prendre connaissance du plan et demande sa</p>	<p>A- Indique qu'elle a du mal à « imaginer l'ampleur de chaque travail »</p> <p>B- Demande que le pair-ancien regarde le plan qu'elle a réalisé pour son premier travail et lui dise</p>

	<p>transmission</p> <p>C'- Lui indique que oui parce que ne parle pas anglais. Précise que ce n'est pas obligatoire. Matériel pédagogique auto-portant. Choix à faire en fonction des objectifs d'apprentissage. Important de déterminer ceux-ci. Si choix de rechercher nouveaux textes, nécessité de planifier leur recherche et leur exploitation. Evocation des avantages et inconvénients des articles de revues.</p> <p>D'- Evoque ses difficultés de compréhension de ce qui était demandé dans le travail noté et son dialogue avec tutrice. Que la planification l'avait beaucoup aidé.</p> <p>E'- Apprentissage = alternance entre moments productifs et plus calmes. Action ne peut être efficace qu'après réflexion et maturation</p> <p>F'- Si maintient des deux parties non obligatoires, nécessité de planifier et de dimensionner ses moyens de réalisation.</p>	<p>ce qu'il en pense.</p> <p>C- Demande si le pair ancien a fait des lectures autres que celles suggérées.</p> <p>D- Demande comment le pair ancien s'y es pris pour réaliser son premier travail</p> <p>E- Indique, que le jour même, elle a « tourné en rond »</p> <p>F- Bis repetita B.</p>
--	---	--

	Evocation de mes stratégies d'approche des travaux notés (premier jet et modifications de plan, prise de notes d'idées, etc.)	
Cognitif (administratif)	<p>C'- Rappel des services de la bibliothèque de la Télunq.</p> <p>F'- Indique que deux parties ne sont pas à compléter pour répondre aux exigences du cours. Choix de les faire ou pas appartient au pair nouveau</p>	
Métacognitif	<p>F'- stratégies d'apprentissages se construisent petit à petit.</p> <p>A chacun de repérer ses préférences et de relever ses impasses.</p>	
Socioaffectif	<p>A'- Indique qu'il est naturel, au début, d'éprouver des difficultés</p> <p>E'- Lui indique que la même chose pour lui deux jours avant.</p> <p>F'- ne pas être trop gourmande pour un premier devoir noté. Présentation de ma manière de faire des plans de travaux notés.</p> <p>G'- Si devient tutrice à distance comme elle le souhaite, plus de problème de contexte</p>	<p>G- Pense devoir quitter sa ville à cause du contexte économique, mais ne se sent pas prête.</p>

	économique local. Parle de sa ville natale et de son départ.	
Motivationnel	« Les hésitations, les incertitudes, le questionnement, l'appréhension, tout cela est naturel et plutôt sain. Le contraire serait inquiétant, non? »	H- Etablit un lien de causalité entre « F » et sa décision d'étudier à temps plein : « c'est pourquoi j'étudie à temps plein ici, car cela je peux le faire sans quitter la région. »
Autres	-	I- Son fils est en garde partagée, une semaine sur deux, entre elle et le père.

À partir d'une telle narration descriptive, il devient aisé de classer les caractéristiques de la mutualité dans un tableau détaillé. Ainsi, en renouant avec la démarche exposée plus haut, on peut reconnaître que dans *CONCEPTUEL*, on a osé le don (1e), déployé de l'implication (2j), qu'on a joui d'échanges stimulants (3f), que dans le plan *MÉTHODOLOGIQUE*, la relation a été choisie et souhaitée (1a), qu'on y a traduit de la générosité (1b), et qu'on a renoncé à son intérêt à court terme (1f) et que dans le plan *SOCIO-AFFECTIF*, on a aussi déployé de l'implication (2j) et posé des actes favorisant la relation et renforçant la confiance (2g).

ANNEXE-15 — Les pairs anciens féminins et leurs pairs nouveaux

TABLEAU J : Nombre de pairs anciens féminins (PA-F) et leurs pairs nouveaux (PN-F et PN-M)

1	2	3	4	5	6
nb PA-F	N° PA-F	n° PN - F	n° PN - M	N° PN - INCONNU	nb d'occurrences
1	1		1		2
			2		2
		3			1
2	2	1			1
		2			1
			3		1
		4			1
		5			1
3	3	1			9
4	4		1		1
5	5		1		6
		2			32
		3			3
		5			1
		6			6
			7		3
6	6		1		1
		2			1
		3			1
		4			1
		5			1
		6			1
7	7		1		6
			2		2
8	9		1		1
9	10	1			13
		2			6
		3			10
		4			9
		5			4
10	11	1			1

1	2	3	4	5	6
11	12	1			3
		2			4
			3		3
		4			8
		5			3
		6			4
12	14	1			1
		2			1
		3			2
		5			1
13	16	1			2
			3		1
		4			1
		5			1
			6		1
14	18		1		1
				2	1
		3			1
			5		1
		6			1
		7			2
15	19		1		4
		2			1
		3			3
16	20		1		1
17	22		1		5
		2			10
196					

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairs anciens féminins (PA-F).

Colonne 2 : numéro du pair ancien féminin (PA-F) attribué au hasard au début de l'analyse.

Colonne 3 : numéro du pair nouveau féminin (PN-F) défini par le pair ancien.

Colonne 4 : numéro du pair nouveau masculin (PN-M) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 5 : numéro du pair nouveau de sexe non identifié (PN-Inconnu) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 6 : nombre de rapports concernés par le pairage pair ancien (PA) / pair nouveau (PN).

ANNEXE-16 — Les pairs anciens masculins et leurs pairs nouveaux

TABLEAU K : Nombre de pairs anciens masculins (PA-M) et leurs pairs nouveaux (PN-F et PN-M)

1	2	3	4	5
nb de pairages	N°PA-M	n° PN - F	n° PN - M	nb d'occurrences
1	8	1		1
2	13	1		6
			2	2
			4	1
		7		1
3	15		1	1
			2	1
		3		1
4	17		1	3
5	21	1		1
			2	1
		3		1
		4		1
				21

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairages.

Colonne 2 : numéro du pair ancien masculin (PA-M) attribué au hasard au début de l'analyse.

Colonne 3 : numéro du pair nouveau féminin (PN-F) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 4 : numéro du pair nouveau masculin (PN-M) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 5 : nombre de rapports concernés par le pairage pair ancien (PA) / pair nouveau (PN)

ANNEXE-17 — Les pairs nouveaux féminins et leurs pairs anciens

TABLEAU L : Nombre de pairs nouveaux féminins (PN-F) et leurs pairs anciens (PA)

1	2	3	4	5
nb PN-F	n° PN - F	N° PA	SEXE	nb d'occurrences
1	3	1	F	1
2	1	2	F	1
3	2			1
4	4			1
5	5			1
6	1	3	F	9
7	2	5	F	32
8	3			3
9	5			1
10	6			6
11	2	6	F	1
12	3			1
13	4			1
14	5			1
15	6	8	M	1
16	1			1
17	1			13
18	2			6
19	3	10	F	10
20	4			9
21	5			4
22	1	11	F	1
23	1	12	F	3
24	2			4
25	4			8
26	5			3
27	6	13	M	4
28	1			6
29	7			1

1	2	3	4	5
30	1	14	F	1
31	2			1
32	3			2
33	5			1
34	3	15	M	1
35	1	16	F	2
36	4			1
37	5			1
38	6			1
39	3	18	F	1
40	6			1
41	7			2
42	2	19	F	1
43	3			3
44	1	21	M	1
45	3			1
46	4			1
				156

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairs nouveaux féminins (PN-F).

Colonne 2 : numéro du pair nouveau féminin (PN-F) attribué par le pair ancien (PA).

Colonne 3 : numéro du pair ancien (PA) ayant parrainé le pair nouveau.

Colonne 4 : sexe du pair ancien (PA).

Colonne 5 : nombre de rapports concernés par le pairage pair nouveau (PN) / pair ancien (PA).

ANNEXE-18 — Les pairs nouveaux masculins (et un pair nouveau de sexe non déterminé) et leurs pairs anciens

TABLEAU M : Nombre de pairs nouveaux masculins (PN-M) et leurs pairs anciens (PA)

TABLEAU N : Prise en compte du pair nouveau dont le sexe n'a pas été déterminé par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)

TABLEAU H

1	2	3	4	5
nb PN-M	n° PN - M	N° PA	SEXE	nb d'occurrences
1	1	1	F	2
2	2			2
3	3	2	F	1
4	1	4	F	1
5	1	5	F	6
6	7			3
7	1	6	F	1
8	1	7	F	6
9	2			2
10	1	9	F	1
11	3	12	F	3
12	2	13	M	2
13	4			1
14	1	15	M	1
15	2			1
16	3	16	F	1
17	6			1
18	1	17	M	3
19	1	18	F	1
20	5			1
21	1	19	F	4
22	1	20	F	1
23	1	22	F	5
24	2			10
				60

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 décompte et somme des pairs nouveaux masculins (PN-M).

Colonne 2 : numéro du pair nouveau masculin (PN-M) attribué par le pair ancien (PA).

Colonne 3 : numéro du pair ancien (PA) ayant parrainé le pair nouveau (PN).

Colonne 4 : sexe du pair ancien (PA).

Colonne 5 : nombre de rapports concernés par le pairage pair nouveau (PN) / pair ancien (PA).

TABLEAU I

1	2	3	4	5
nb PN-M	n° PN - Inconnu	N° PA	SEXE	nb d'occurrences
1	2	18	F	1
				1

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme pour le pairage *pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau de sexe non identifié par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)*.

Colonne 1 : nombre de pairages *pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau de sexe non identifié par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)*.

Colonne 2 : numéro du pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 3 : numéro du pair nouveau dont le sexe est inconnu (PN-Inconnu) défini par le pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 4 : nombre de rapports concernés par le pairage *pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau de sexe non identifié par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)*.

ANNEXE-19 — Les pairages par sexe

TABLEAU O : Tous les pairages par sexe

1	2	3	4	5	6
nb pairages	N° PA	SEXE	n° PN - F	n° PN - M	nb d'occurrences
1	1	F		1	2
2				2	2
3			3		1
4	2	F	1		1
5			2		1
6				3	1
7			4		1
8			5		1
9	3	F	1		9
10	4	F		1	1
11	5	F		1	6
12			2		32
13			3		2
14			5		1
15			6		6
16	6			7	3
17		F		1	1
18			2		1
19			3		1
20			4		1
21			5		1
22			6		1
23	7	F		1	6
24	8			2	2
25		M	1		1
26		F		1	1
27	10	F	1		13
28			2		6
29			3		10
30			4		9
31			5		4
32	11	F	1		1
33	12	F	1		3
34			2		4
35				3	3
36			4		8
37			5		3
38			6		4

1	2	3	4	5	6
39	13	M	1		6
40				2	2
41				4	1
42			7		1
43	14	F	1		1
44			2		1
45			3		2
46			5		1
47	15	M		1	1
48				2	1
49			3		1
50	16	F	1		2
51				3	1
52			4		1
53			5		1
54				6	1
55	17	M		1	3
56	18	F	1		3
57			?	?	1
58				3	1
59			5		1
60				6	1
61			7		1
62	19	F		1	4
63			2		1
64			3		3
65	20	F		1	1
66	21	M	1		1
67				2	1
68			3		1
69			4		1
70	22	F		1	5
71				2	10
					217

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairages.

Colonne 2 : correspond au numéro du pair ancien (PA) attribué au hasard au début de l'analyse.

Colonne 3 : correspond au sexe du pair ancien (PA).

Colonne 4 : correspond au numéro du pair nouveau féminin (PN-F) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 5 : correspond au numéro du pair nouveau masculin (PN-M) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 6 : correspond au nombre de rapports concernés par le pairage pair ancien (PA) / pair nouveau (PN).

ANNEXE-20 — Les pairages mutuels par sexe

TABLEAU P : Tous les pairages mutuels par sexe

1	2	3	4	5	6
nb de pairages	N° PA	SEXE	n° PN - F	n° PN - M	nb d'occurrences
1	1	F		2	1
2	5	F	2		17
			6		5
3	6	F		1	1
			3		1
4	10	F	1		9
			2		1
			5		2
5	11	F	1		1
6	12	F	4		7
			5		2
			6		1
7	13	M	1		4
				4	1
8	18	F	7		1
9	22	F		2	7
					61

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairages où il y a eu mutualité.

Colonne 2 : numéro du pair ancien attribué au hasard au début de l'analyse.

Colonne 3 : sexe du pair ancien (PA).

Colonne 4 : numéro du pair nouveau féminin (PN-F) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 5 : numéro du pair nouveau masculin (PN-M) défini par le pair ancien (PA).

Colonne 6 : nombre de rapports mutuels concernés par le pairage pair ancien (PA) / pair nouveau (PN).

ANNEXE-21 — Comparaison entre les pairages totaux « pairs anciens féminins (PA-F) / pairs nouveaux féminins (PN-F) » avec les pairages identiques où il y a eu mutualité

TABLEAU Q : Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux féminins (PN-F)

TABLEAU R : MUTUALITÉ - Pairages mutuels pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux féminins (PN-F)

TABLEAU O

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-F	n° PN - F	nb d'occurrences
1	1	3	1
2	2	1	1
3		2	1
4		4	1
5		5	1
6	3	1	9
7	5	2	32
8		3	3
9		5	1
10	6	6	6
11		2	1
12		3	1
13		4	1
14		5	1
15		6	1
16	10	1	13
17		2	6
18		3	10
19		4	9
20	11	5	4
21		1	1

(SUITE)

1	2	3	4
22	12	1	3
23		2	4
24		4	8
25		5	3
26		6	4
27	14	1	1
28		2	1
29		3	2
30		5	1
31	16	1	2
32		4	1
33		5	1
34		6	1
35	18	3	1
36		6	1
37		7	2
38	19	2	1
39		3	3
			144

TABLEAU P

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-F	n° PN - F	nb d'occurrences
1	5	2	17
2		6	5
3	6	3	1
4	10	1	9
5		2	1
6		5	2
7	11	1	1
8	12	4	7
9		5	2
10		6	1
11	18	7	1
			47

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairages *pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux féminins (PN-F)*.

Colonne 2 : nombre de pairages *pair ancien féminin (PA-F) / pair nouveau féminin (PN-F)*.

Colonne 2 : numéro du pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 3 : numéro du pair nouveau féminin (PN-F) défini par le pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 4 : nombre de rapports concernés par le *pairage pair ancien féminin (PA-F) / pair nouveau féminin (PN-F)*.

ANNEXE-22 — Comparaison entre les pairages totaux « pairs anciens féminins (PA-F) / pairs nouveaux masculins (PN-M) » avec les pairages identiques où il y a eu mutualité (et ajout du pair dont le sexe est inconnu)

TABLEAU S : Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux masculins (PN-M)

TABLEAU T : MUTUALITÉ - Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux masculins (PN-M)

TABLEAU U : Pairages pairs anciens féminins (PA-F) – pairs nouveaux dont le sexe est inconnu (PN-Inconnu)

TABLEAU Q

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-F	n° PN - M	nb d'occurrences
1	1	1	2
2		2	2
3	2	3	1
4	4	1	1
5	5	1	6
6	5	7	3
7	6	1	1
8	7	1	6
9		2	2
10	9	1	1
11	12	3	3
12	16	3	1
13	18	1	1
14		5	1
15	19	1	4
16	20	1	1
17	22	1	5
18		2	10
			51

TABLEAU R

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-F	n° PN - M	nb d'occurrences
1	1	2	1
2	6	1	1
3	22	2	7
			9

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairages *pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau masculin (PN-M)*.

Colonne 2 : nombre de pairages *pair ancien féminin (PA-F) / pair nouveau masculin (PN-M)*.

Colonne 3 : numéro du pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 4 : numéro du pair nouveau masculin (PN-M) défini par le pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 5 : nombre de rapports concernés par le *pairage pair ancien féminin (PA-F) / pair nouveau masculin (PN-M)*.

TABLEAU S

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-F	n° PN - Inconnu	nb d'occurrences
1	18	2	1
			1

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme pour le *pairage pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau de sexe non identifié par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)*.

Colonne 2 : nombre de pairages *pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau de sexe non identifié par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)*.

Colonne 3 : numéro du pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 4 : numéro du pair nouveau dont le sexe est inconnu (PN-Inconnu) défini par le pair ancien féminin (PA-F).

Colonne 5 : nombre de rapports concernés par le *pairage pair ancien féminin (PA-F) et pair nouveau de sexe non identifié par le pair ancien féminin (PN-Inconnu)*.

ANNEXE-23 — Comparaison entre les pairages totaux « pairs anciens masculins (PA-M) / pairs nouveaux féminins (PN-F) » avec les pairages identiques où il y a eu mutualité

TABLEAU V : Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux féminins (PN-F)

TABLEAU W: MUTUALITÉ - Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux féminins (PN-F)

TABLEAU T

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-M	n° PN - F	nb d'occurrences
1	8	1	1
2	13	1	6
3		7	1
4	15	3	1
5	21	1	1
6		3	1
7		4	1
			12

TABLEAU U

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-M	n° PN - F	nb d'occurrences
1	13	1	4
			4

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme du nombre de pairages *pair ancien masculin (PA-M) / pair nouveau féminin (PN-F)*.

Colonne 1 : nombre de pairages *pair ancien masculin (PA-M) / pair nouveau féminin (PN-F)*.

Colonne 2 : numéro du pair ancien masculin (PA-M).

Colonne 3 : numéro du pair nouveau féminin (PN-F) défini par le pair ancien masculin (PA-M).

Colonne 4 : nombre de rapports concernés par le pairage *pair ancien masculin (PA-M) / pair nouveau féminin (PN-F)*.

ANNEXE-24 — Comparaison entre les pairages totaux « pairs anciens masculins (PA-M) / pairs nouveaux masculins (PN-M) » avec les pairages identiques où il y a eu mutualité

TABLEAU X : Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux masculins (PN-M)

TABLEAU Y : MUTUALITÉ – Pairages pairs anciens masculins (PA-M) – pairs nouveaux masculins (PN-M)

TABLEAU V

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-M	n° PN - M	nb d'occurrences
1	13	2	2
2		4	1
3	15	1	1
4		2	1
5	17	1	3
6	21	2	1
			9

TABLEAU W

1	2	3	4
nb de pairages	N° PA-M	n° PN - M	nb d'occurrences
1	13	4	1
			1

Explications de chacune des colonnes

Colonne 1 : décompte et somme des pairages *pair ancien masculin (PA-M) / pair nouveau masculin (PN-M)*.

Colonne 1 : nombre de pairages *pair ancien masculin (PA-M) / pair nouveau masculin (PN-M)*.

Colonne 2 : numéro du pair ancien masculin (PA-M).

Colonne 3 : numéro du pair nouveau masculin (PN-M) défini par le pair ancien masculin (PA-M).

Colonne 4 : nombre de rapports concernés par le pairage *pair ancien masculin (PA-M) / pair nouveau masculin (PN-M)*.

ANNEXE-25 — Rapports mutuels et « non mututels »

TABLEAU Z : nombre de rapports « mutuels » et de rapports « non mutuels »

1	2	3	4	5	6	7
n° des PA	n° PN mutuel	nb de rapports mutuels	n° PN non mutuel	mutuels	total de rapports mutuels	mutuels
1			1	2		
	2	1		1		
			3	1	1	3
2			1	1		
			2	1		
			3	1		
			4	1		
			5	1		6
3			1	9		9
4			1	1		1
5			1	6		
	2	17		15		
			3	3		
			5	1		
	6	5		1		
			7	3	22	29
6	1	1				
			2	1		
	3	1				
			4	1		
			5	1		
			6	1	2	4
7			1	6		

Explication de chacune des colonne

colonne 1 : les PA en jaune ont enregistré des relations mutuelles, les PA en bleu ne l'ont pas fait.

colonne 2 : numéro du PN ayant entretenu une relation mutuelle avec le PA.

colonne 3 : nombre de rapports comportant des manifestations de la mututualité.

colonne 4 : numéro du PN n'ayant pas eu une relation mutuelle avec son PA.

colonne 5 : nombre de rapports ne comportant pas de manifestations de rapports mutuels.

colonne 6 : total des rapports mutuels des chaque PA concernée.

colonne 7 : total des rapports sans mutualité par pair concerné.

REMARQUE : certains pairs ont des rapports, et en mutualité et en « non-mutualité »

			2	2		8
8			1	1		1
9			1	1		1
10	1	9		4		
	2	1		5		
			3	10		
			4	9		
	5	2		2	12	30
11	1	1			1	
12			1	3		
			2	4		
			3	3		
	4	7		1		
	5	2		1		
	6	1		3	10	15
13	1	4		2		
			2	2		
	4	1				
			7	1	5	5
14			1	1		
			2	1		
			3	2		
			5	1		5
15			1	1		
			2	1		
			3	1		3
16			1	2		
			3	1		
			4	1		
			5	1		
			6	1		6
17			1	3		3

18			1	1		
			2	1		
			3	1		
			5	1		
			6	1		
	7	1		1	1	6
19			1	4		
			2	1		
			3	3		8
20			1	1		1
21			1	1		
			2	1		
			3	1		
			4	1		4
22			1	5		
	2	7		3	7	8
					61	156
					217	

ANNEXE-26 — Manifestations de la mutualité pour chacun des rapports mutuels

TABEAU AA : Manifestations de la mutualité selon chacun des rapports mutuels

n°	Code du PA	n° du PN	n° du rapp	contenu	nb de manifestations	Somme des manifestations PA/PN
1	1	2	2	2k (bienveillance) 3c, 3e	3	3
2	5	2	5	1b, 1c, 1e 2a, 2h, 2p (implication)	6	
3	5	2	9	4a, 4d, 4f	3	
4	5	2	10	1b, 1c, 1f 2a, 2h, 2aa (bienveillance), 2bb (affection pour l'autre) 4f	8	
5	5	2	11	4f	1	
6	5	2	12	3a, 3b, 3f 4a, 4f, 4h, 4i	7	
7	5	2	13	4f, 4k	2	
8	5	2	16	3i, 3j	2	
9	5	2	17	2j (solidarité, vulnérabilité et réactivité), 2cc (affection pour l'autre), 3j	4	
10	5	2	18	2k (assistance mutuelle), 2p (implication) 4b	2	
11	5	2	19	2j (assistance mutuelle, implication) 4b	3	

n°	Code du PA	n° du PN	n° du rapp	contenu	nb de manifestations	Somme des manifestations PA/PN
12	5	2	20	2b, 2k (assistance mutuelle), 2o (solidarité)	3	56
13	5	2	25	4h	1	
14	5	2	27	4e, 4i	2	
15	5	2	29	2k (constance) 3e 4f, 4h	4	
16	5	2	30	2a, 2q (vulnérabilité et réactivité), 2cc (affection pour l'autre)	3	
17	5	2	33	1c 2a,	2	
18	5	2	37	4f, 4h, 4k	3	
19	5	6	1	1c 2a, 2b, 2h	4	15
20	5	6	2	1c 2b	2	
21	5	6	3	2a	1	
22	5	6	4	1c 2a	2	
23	5	6	6	1b 2k (assistance mutuelle), 2o (solidarité), 2h, 2aa (bienveillance) 3h	6	
24	6	1	1	1c 3e	2	6
25	6	3	1	1c 2q (vulnérabilité et réactivité), 2bb (compassion) 3c	4	

n°	Code du PA	n° du PN	n° du rapp	contenu	nb de manifestations	Somme des manifestations PA/PN
26	10	1	5	2f (connaître l'autre) 3e	2	
27	10	1	6	2i 3e	2	
28	10	1	7	3e	1	
29	10	1	8	3f 4c, 4e	3	
30	10	1	9	3f	1	
31	10	1	10	2a, 2b 3c, 3f	4	
32	10	1	11	2aa (bienveillance), 2bb (compassion)	2	
33	10	1	12	3e 4f	2	
34	10	1	13	4f	1	18
35	10	2	2	2j (assistance mutuelle) 3c, 3e, 3f	4	4
36	10	5	2	3e	1	
37	10	5	3	3e	1	2
38	11	1	1	1c 3a, 3c, 3e, 3f, 3o 4e, 4f, 4g	9	9
39	12	4	1	1c	1	
40	12	4	2	2a	1	
41	12	4	3	2w (sensibilité à la diversité)	1	
42	12	4	4	3f	1	
43	12	4	6	3f	1	
44	12	4	7	2q (réactivité) 3a	2	
45	12	4	8	2k (l'assistance mutuelle), 2x (constance)	2	9

n°	Code du PA	n° du PN	n° du rapp	contenu	nb de manifestations	Somme des manifestations PA/PN
46	12	5	2	2h, 2bb (compassion) 3e 4h	4	
47	12	5	3	3e	1	5
48	12	6	2	1b, 1c 2a	3	3
49	13	1	1	1a 2aa (bienveillance)	2	
50	13	1	2	1c 2b, 2f (connaître l'autre), 2q (vulnérabilité) 3e, 3f 4k,	7	
51	13	1	3	1a, 1b, 1e, 1f 2p (implication), 2h 3f, 3c	8	
52	13	1	4	2j (authenticité) 3i, 3j	3	20
53	13	4	1	1c, 1h, 2f (à la rencontre de l'autre) 3b, 3e, 3f	6	6
54	18	7	1	1c 2y (souplesse), 2h, 2q (réactivité), 2bb (compassion) 3e, 3a, 3c, 3f 4f, 4a, 4h	12	12
55	22	2	1	1c, 1e	2	
56	22	2	3	1a, 1b, 1c, 2j 3f	5	

n°	Code du PA	n° du PN	n° du rapp	contenu	nb de manifestations	Somme des manifestations PA/PN
57	22	2	4	2j, 3a, 3e	3	
58	22	2	6	3b, 3f, 3j, 3e, 4a	5	
59	22	2	8	1g 2h 3g	3	
60	22	2	9	1c, 1e	2	
61	22	2	10	1c 4e, 4f	3	23
					191	191

ANNEXE 27 — Les différentes étapes de la mise en récit des pairages mutuels

ÉTAPE 27A : Transcription de toutes les manifestations expérimentées par les paires selon les quatre moments de la mutualité

TABLEAU AB : Paires, et manifestations selon les 4 moments de la mutualité

Code PA	n° PN	Conditions préalables	Attitudes ou non	Intervention typée ou non	Résultats ou non
1	2		2k - faisant preuve de bienveillance	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	
5	2	1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité 1e - oser le don 1f - renoncer à son intérêt à court terme	2a - engagement sincère, véritable et palpable 2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - assistance mutuelle, implication 2j - solidarité 2j - vulnérabilité et réactivité 2k - bienveillance 2k - affection pour l'autre 2k - constance	3a - interdépendantes 3b - sur le mode donner, recevoir, rendre 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3i - en processus conjoint 3j - en partenariat cognitif	4a- la co-construction 4b- une nouvelle compréhension des choses 4d - l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir 4e - l'autonomisation et l'émancipation 4f - la naissance d'une amitié 4h - la consolidation de la confiance du partenaire 4i - la profitabilité (valeur ajoutée) 4k - un sens à la vie

Code PA	n° PN	Conditions préalables	Attitudes ou non	Intervention typée ou non	Résultats ou non
5	6	1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité	2a - engagement sincère, véritable et palpable 2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - assistance mutuelle, solidarité 2k - bienveillance	3h - favorisé par un encadrement souple	
6	01	1c - manifester de la disponibilité		3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	
6	03	1c - manifester de la disponibilité	2j - vulnérabilité et réactivité 2k - compassion	3c - avec participation réciproque	
10	01		2a - engagement sincère, véritable et palpable 2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2f - mu par la volonté... • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » 2i - avec le souci de l'autre et de soi 2k - bienveillance, compassion	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	4c - l'apparition de perspectives plus larges 4e - l'autonomisation et l'émancipation 4f - la naissance d'une amitié

Code PA	n° PN	Conditions préalables	Attitudes ou non	Intervention typée ou non	Résultats ou non
10	02		2j- assistance mutuelle	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	
10	05			3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	
11	01	1c - manifester de la disponibilité		3a – relations interdépendantes 3c- avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3m-avoir des interactions fréquentes	4e – l'autonomisation et l'émancipation 4f- la naissance d'une amitié 4g- la santé, le bien être
12	4	1c - manifester de la disponibilité	2a - engagement sincère, véritable et palpable 2j - l'assistance mutuelle 2j - réactivité 2k - constance 2k - sensibilité à la diversité	3a - interdépendantes 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	

Code PA	n° PN	Conditions préalables	Attitudes ou non	Intervention typée ou non	Résultats ou non
12	5		2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2k - compassion	3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	4h - la consolidation de la confiance du partenaire
12	6	1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité	2a - engagement sincère, véritable et palpable		
13	01	1a - être choisie, souhaitée et authentique 1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité 1e - oser le don 1f - renoncer à son intérêt à court terme	2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2f - mu par la volonté... • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » 2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - vulnérabilité 2j - authenticité 2j - implication 2k - bienveillance	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3i - en processus conjoint 3j - en partenariat cognitif	4k – donner un sens à la vie
13	04	1c - manifester de la disponibilité 1h - parier sur la coopération attendue	2f - mu par la volonté... • d'aller chacun à la rencontre de l'autre	3b - sur le mode donner, recevoir, rendre 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges	

Code PA	n° PN	Conditions préalables	Attitudes ou non	Intervention typée ou non	Résultats ou non
				intellectuels stimulants	
18	7	1c - manifester de la disponibilité	2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - réactivité 2k – souplesse, compassion	3a - interdépendantes 3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	4a- la co-construction de sens ou d'une nouvelle compréhension des choses 4f - la naissance d'une amitié 4h - la consolidation de la confiance du partenaire
22	02	1a - être choisie, souhaitée et authentique 1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité 1e - oser le don 1g - consentir à un délai de réciprocité	2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2i - avec le souci de l'autre et de soi	3a - interdépendantes 3b - sur le mode donner, recevoir, rendre 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3g - faites d'obligations partagées 3j - en partenariat cognitif	4a – la co-construction 4e - l'autonomisation et l'émancipation 4f - la naissance d'une amitié

ÉTAPE 27B : Mise en parallèle des manifestations et de leur reformulation devant mener à la narration

TABLEAU AC : Paires, et manifestations selon les 4 moments de la mutualité avec une reformulation

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
1	2			2k - faisant preuve de bienveillance	Fait preuve de bienveillance devant l'anxiété éprouvée par le pair nouveau	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Le pair ancien a demandé au pair nouveau de lui suggérer des textes pour l'aider dans sa maîtrise		
5	2	1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité 1e - oser le don 1f - renoncer à son intérêt à court terme	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	2a - engagement sincère, véritable et palpable 2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - assistance mutuelle,	Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Témoignage de bienveillance, d'affection, de constance, de solidarité,	3a - interdépendantes 3b - sur le mode donner, recevoir, rendre 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3i - en processus conjoint 3j - en partenariat	Interdépendance Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Processus conjoint Partenariat cognitif	4a- la co-construction 4b- une nouvelle compréhension des choses 4d - l'appropriation mutuelle des habiletés et du savoir 4e - l'autonomisation et l'émancipation 4f - la naissance d'une amitié 4h - la consolidation de la confiance du	Compréhension renouvelée et partagée Appropriation mutuelle des habiletés et du savoir Autonomisation et émancipation Consolidation de la confiance du partenaire Profitabilité pour chacun des partenaires Naissance d'une amitié

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
				implication 2j - solidarité 2j - vulnérabilité et réactivité 2k - bienveillance 2k - affection pour l'autre 2k - constance	d'implication Partage d'assistance mutuelle	cognitif		partenaire 4i - la profitabilité (valeur ajoutée) 4k - un sens à la vie	
5	6	1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité.	2a - engagement sincère, véritable et palpable 2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - assistance	Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Partage d'assistance mutuelle	3h - favorisé par un encadrement souple	Encadrement souple		

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
				mutuelle, solidarité 2k - bienveillance	Témoignage de bienveillance, de solidarité				
6	01	1c - manifester de la disponibilité	Manifestation de disponibilité.			3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques		
6	03	1c - manifester de la disponibilité	Manifestation de disponibilité.	2j - vulnérabilité et réactivité 2k - compassion	Témoignage de compassion, de vulnérabilité, de réactivité.	3c - avec participation réciproque	Participation réciproque		
10	01			2a - engagement sincère, véritable et palpable 2b - avec symétrie du niveau d'engagement 2f - mu par la volonté... • de connaître l'autre	Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Volonté de connaître l'autre Preuve du souci de l'autre (et de soi)	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants	4c - l'apparition de perspectives plus larges 4e - l'autonomisation et l'émancipation 4f - la naissance d'une amitié	Apparition de perspectives plus larges Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
				personne par « l'expérience de l'autre côté » 2i - avec le souci de l'autre et de soi 2k - bienveillance, compassion					
10	02					3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants		
10	05					3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques		

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
11	01	1c - manifester de la disponibilité	Manifestation de disponibilité.			3a - interdépendantes 3c- avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3m-avoir des interactions fréquentes	Interreliés Participation symétrique, égale Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants	4e – l'autonomisation et l'émancipation 4f- la naissance d'une amitié 4g- la santé, le bien être	Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié Diminue l'anxiété, favorise un rapport harmonieux avec son environnement
12	4	1c - manifester de la disponibilité	Manifestation de disponibilité.	2a - engagement sincère, véritable et palpable 2j - l'assistance mutuelle 2j - réactivité 2k - constance 2k - sensibilité	Engagement sincère, véritable et palpable. Marques d'assistance mutuelle, de sensibilité à la diversité Témoignage de constance, de	3a - interdépendantes 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	Interdépendance Échanges intellectuels stimulants		

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
				à la diversité	réactivité				
12	5			2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2k - compassion	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance	3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	4h - la consolidation de la confiance du partenaire	Consolidation de la confiance du partenaire
12	6	1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité.	2a - engagement sincère, véritable et palpable	Engagement sincère, véritable et palpable.				
13	01	1a - être choisie, souhaitée et	Relation choisie, souhaitée, authentique.	2b - avec symétrie du niveau d'engagement	Symétrie du niveau d'engagement. Volonté de	3c - avec participation réciproque 3e - avec partage	Participation réciproque Partage d'intérêts et	4k – donner un sens à la vie	Échange de CV, objectifs professionnels commun :

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
		authentique 1b - traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité 1e - oser le don 1f - renoncer à son intérêt à court terme	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	t 2f - mu par la volonté... • de connaître l'autre personne par « l'expérience de l'autre côté » 2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - vulnérabilité 2j - authenticité 2j - implication 2j - authenticité 2k - bienveillance	connaître l'autre, d'aller à sa rencontre. Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Témoignage de bienveillance, de vulnérabilité, d'authenticité, d'implication	d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3i - en processus conjoint 3j - en partenariat cognitif	d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Processus conjoint Partenariat cognitif		devenir tuteur Regard du PA sur son pN : cohérente dans la manière dont le PN planifie ses objectifs professionnels, et met en action les moyens nécessaires à leur réalisation.

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
13	04	1c - manifester de la disponibilité 1h - parier sur la coopération attendue	Manifestation de disponibilité. Proposition de coopération partagée.	2f - mu par la volonté... • d'aller chacun à la rencontre de l'autre	Volonté d'aller à sa rencontre.	3b - sur le mode donner, recevoir, rendre 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants	Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants		
18	7	1c - manifester de la disponibilité	Manifestation de disponibilité.	2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la confiance 2j - réactivité 2k - compassion 2k - souplesse	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Témoignage de compassion, de réactivité Marques de souplesse	3a - interdépendantes 3c - avec participation réciproque 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Interdépendance Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	4a- la co-construction de sens ou d'une nouvelle compréhension des choses 4f - la naissance d'une amitié 4h - la consolidation de la confiance du partenaire	Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Consolidation de la confiance du partenaire Naissance d'une amitié
22	02	1a - être choisie, souhaitée et authentique 1b -	Relation choisie, souhaitée, authentique. Preuve de	2g - porté à poser des actes favorisant la relation et renforçant la	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la	3a - interdépendantes 3b - sur le mode donner, recevoir,	Interdépendance Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage	4a- co-construction 4e - l'autonomisation et	co-construction (échange de réflexions personnelles, d'information socioculturelles

n° PA	n° PN	Conditions préalables ou non	Conditions préalables reformulées	Attitudes ou non	Attitudes reformulées	Intervention typée ou non	Interventions reformulées	Résultats ou non	Résultats reformulés
		traduire de la générosité 1c - manifester de la disponibilité 1e - oser le don 1g - consentir à un délai de réciprocité	générosité. Manifestation de disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	confiance 2i - avec le souci de l'autre et de soi	confiance Preuve du souci de l'autre (et de soi)	rendre 3e - avec partage d'intérêts et d'objectifs réciproques 3f - avec des échanges intellectuels stimulants 3g - faites d'obligations partagées 3j - en partenariat cognitif	d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Obligations partagées	l'émancipation 4f - la naissance d'une amitié	et le PN fait parvenir son projet de recherche à son PA) Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié

ÉTAPE 27C : Reformulation des rapports mutuels selon les quatre moments de la mutualité

TABLEAU AD : Reformulation des rapports mutuels associée aux 4 moments de la mutualité

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits
1	2		Bienveillance devant l'angoisse palpable exprimée par le PN.	participation réciproque (chacun a parlé de sa famille et ses études) échanges intellectuels stimulants (le PA demande de l'aide au PN pour l'aider à trouver de la documentation pour sa maîtrise)	
5	2	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Preuve du souci de l'autre (et de soi) Témoignage de bienveillance, d'affection, de constance, de solidarité, d'implication Partage d'assistance mutuelle	Interdépendance Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Processus conjoint Partenariat cognitif	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Appropriation mutuelle des habiletés et du savoir Autonomisation et émancipation Consolidation de la confiance du partenaire Profitabilité pour chacun des partenaires Naissance d'une amitié

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits
5	6	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité.	Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Partage d'assistance mutuelle Témoignage de bienveillance, de solidarité	Encadrement souple	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau
6	01	Manifestation de disponibilité.		Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	
6	03	Manifestation de disponibilité.	Témoignage de compassion, de vulnérabilité, de réactivité.	Participation réciproque	Réponse à un besoin
10	01		Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Volonté de connaître l'autre, d'aller à sa rencontre. Preuve du souci de l'autre (et de soi)	Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Apparition de perspectives plus larges Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié
10	02			Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels	Réponse à un besoin

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits
				stimulants	
10	05			Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Réponse à un besoin
11	01	Manifestation de disponibilité.		Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Participation commune, réciproque Échanges intellectuels stimulants	Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié Diminue l'anxiété, favorise un rapport harmonieux avec son environnement
12	4	Manifestation de disponibilité.	Engagement sincère, véritable et palpable. Marques d'assistance mutuelle, de sensibilité à la diversité Témoignage de constance, de réactivité	Interdépendance Échanges intellectuels stimulants	Réponse à un besoin
12	5		Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance	Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Consolidation de la confiance du partenaire
12	6	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité.	Engagement sincère, véritable et palpable.		Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits
13	01	Relation choisie, souhaitée, authentique. Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	Symétrie du niveau d'engagement. Volonté de connaître l'autre, d'aller à sa rencontre. Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Témoignage de bienveillance, de vulnérabilité, d'authenticité, d'implication	Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Processus conjoint Partenariat cognitif	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau
13	04	Manifestation de disponibilité. Proposition de coopération partagée.	Volonté de connaître l'autre d'aller à sa rencontre.	Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants	Réponse à un besoin
18	07	Manifestation de disponibilité.	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Témoignage de compassion, de réactivité Marques de souplesse	Interdépendance Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Consolidation de la confiance du partenaire Naissance d'une amitié
22	02	Relation choisie, souhaitée, authentique. Preuve de générosité. Manifestation de	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Preuve du souci de l'autre (et	Interdépendance Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage d'intérêts et	Réponse à un besoin Autonomisation et émancipation Profitabilité pour chacun des

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits
		disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	de soi)	d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Obligations partagées	partenaires Naissance d'une amitié

ÉTAPE 27D : Reformulation des manifestations de la mutualité et transposition narrative

TABLEAU : Reformulation et narration conséquente

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
1	2		Fait preuve de bienveillance devant l'anxiété éprouvée par le pair nouveau	Le pair ancien a demandé au pair nouveau de lui suggérer des textes pour l'aider dans sa maîtrise		<p>Le pair ancien a tenté d'apaiser les craintes du pair nouveau (qui commençait une maîtrise, tandis que le pair ancien terminait la sienne). Il lui a exposé le plaisir qu'il avait à suivre l'enseignement à distance.</p> <p>Le pair ancien a volontairement tenté de créer une relation mutuelle et à partir des expériences du pair nouveau dans ses emploi, il lui demande de l'aider à trouver des textes.</p>
5	2	<p>Preuve de générosité.</p> <p>Manifestation de disponibilité.</p> <p>Apport libre, sans attente de retour immédiat.</p>	<p>Engagement sincère, véritable et palpable.</p> <p>Symétrie du niveau d'engagement.</p> <p>Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance</p> <p>Témoignage de bienveillance, d'affection, de constance, de solidarité, d'implication</p> <p>Partage d'assistance mutuelle</p>	<p>Interdépendance</p> <p>Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre</p> <p>Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques</p> <p>Échanges intellectuels stimulants</p> <p>Processus conjoint</p> <p>Partenariat cognitif</p>	<p>Appropriation mutuelle des habiletés et du savoir (co-construction d'un sens renouvelé)</p> <p>Autonomisation et émancipation</p> <p>Consolidation de la confiance du partenaire</p> <p>Profitabilité pour chacun des partenaires</p> <p>Naissance d'une amitié</p>	<p>Le PA #5 a librement manifesté une beaucoup de générosité envers le PN #2 (Même une fois terminé ses deux sessions d'encadrement, Le PA lui a proposé de poursuivre le support). L'engagement réciproque a été sincère et palpable. Plusieurs gestes ont favorisé l'établissement d'une relation de confiance, dont le fait que chacun a exposé sa vulnérabilité et sa solidarité. Ils ont témoigné de la bienveillance et de l'affection l'un pour l'autre. De manière constante et solidaire, il y a eu partage d'assistance mutuelle.</p> <p>Les partenaires on développé une interdépendance où chacun a donné, reçu et rendu, à partir d'intérêts et d'objectifs communs. Ces échanges intellectuels</p>

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
						<p>stimulants ont favorisé un partenariat cognitif, qui a abouti à une valeur ajoutée dans leur démarche individuelle et à une co-construction d'une compréhension renouvelée. Ce levier a consolidé la confiance, permis la naissance d'une amitié et par voie de conséquence, donné un sens nouveau à la vie.</p> <p>Cette relation mutuelle a favorisé l'autonomie de chacun, et une émancipation, profitable à chacun et abouti à la naissance d'une amitié.</p>
5	6	<p>Preuve de générosité.</p> <p>Manifestation de disponibilité.</p>	<p>Engagement sincère, véritable et palpable.</p> <p>Symétrie du niveau d'engagement.</p> <p>Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance</p> <p>Partage d'assistance mutuelle</p> <p>Témoignage de bienveillance, de solidarité</p>	Encadrement souple		<p>Le PA #5 a manifesté de la disponibilité envers le PN #6. Le pair s'est montré sensible aux intérêts personnels du pair nouveau (le vin). Au milieu d'un encadrement souple, l'engagement de chacun a été sincère, véritable et palpable, permettant le développement de la confiance entre eux. Les témoignages de bienveillance et de solidarité, et le partage d'assistance mutuelle ont soutenu le pair nouveau vers la réalisation de ses objectifs dans le domaine professionnel.</p>
6	01	Manifestation de disponibilité.		Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques		<p>Le PA #6 a manifesté de la disponibilité envers le PN #1, ce qui a abouti à un partage d'intérêts et d'objectifs réciproques. (Le rapport est si</p>

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
						laconique qu'il faut induire la mutualité)
6	3	Manifestation de disponibilité.	Témoignage de compassion, de vulnérabilité, de réactivité.	Participation réciproque	Réponse à un besoin	Le PA #6 s'est montré disponible pour le PN #3. Au fil des événements qui se sont produits, chacun a démontré de la compassion, de la vulnérabilité et de la réactivité à ce que l'autre vivait. Ce rapport entre les pairs semble avoir répondu à un besoin, car le PN, qui était à l'extérieur au moment de la prise de contact, semble maintenant être présente aux journées de recherche à la TELUQ. (Ici aussi, le texte est télégraphique et ne rend pas compte des rapports humains que l'on soupçonne s'être développés)
10	1		Engagement sincère, véritable et palpable. Symétrie du niveau d'engagement. Volonté de connaître l'autre Preuve du souci de l'autre (et de soi)	Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants	Apparition de perspectives plus larges Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié	L'engagement du PA #10 envers le PN #1 est sincère, véritable et soutenu. Chez chacun des pairs se développe une volonté réelle de connaître l'autre, de s'en soucier ; l'engagement de chacun répond dans une mesure équivalente à celui de l'autre. Le partage d'intérêts et d'objectif, ainsi que les échanges intellectuels stimulants, répond à un besoin réciproque (dans le cas présent, on pourrait presque parler d'une mutualité socio-affective). Une amitié s'est développée qui a amené l'apparition de perspectives élargies et d'une autonomie grandissante à leurs études.

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
10	02			Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants	Réponse à un besoin	La relation entre le le PA #10 et le PN #2 s'est instauré par une participation réciproque et les échanges intellectuels stimulants. Cette relation permis un apport mutuel d'aide et de support.
10	05			Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Réponse à un besoin	La relation entre le PA 310 et le PN #5, s'est faite sur le mode du partage du vécu respectif. Un "engagement" émotif s'est mis en place qui a semblé répondre à un besoin mutuel.
11	01	Manifestation de disponibilité.		interdépendance Partage réciproque d'intérêts et d'objectifs communs Échanges intellectuels stimulants	Autonomisation et émancipation Naissance d'une amitié Diminue l'anxiété, favorise un rapport harmonieux avec son environnement	Le rapport entre le PA #11 et le PN #1 s'est instauré dès le début sur la disponibilité mutuelle. Il y a eu partage réciproque d'intérêts et d'objectifs communs, et des échanges intellectuels stimulants qui ont amené à une interrelation où l'ensemble est plus satisfaisant que la somme des parties. Le PN a cheminé vers une autonomie qu'elle n'imaginait pas au départ parce que la relation entre les pairs a permis de diminuer l'anxiété et de permettre un rapport harmonieux avec leur environnement d'abord respectif, puis de plus en plus commun (la Télugu).

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
12	4	Manifestation de disponibilité.	Engagement sincère, véritable et palpable. Marques d'assistance mutuelle, de sensibilité à la diversité Témoignage de constance, de réactivité	Interdépendance Échanges intellectuels stimulants		Le PA #12 a manifesté beaucoup de disponibilité dès le début. Cet engagement sincère et véritable, les marques d'assistance mutuelle, le témoignage de constance et de réactivité s'est articulé autour d'une sensibilité à la diversité culturelle, où la sagesse et l'expérience de la vie ont entretenu la satisfaction d'un besoin « d'humanité ».
12	5		Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance	Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Consolidation de la confiance du partenaire	Les rapport entre le PA #12 et le PN #5 dépasse le simple lien courriel et rejoint l'échange épistolaire. Ce rapport a été rendu possible grâce à la réactivité de chacun en vers l'autre, et le développement de la confiance mutuelle. Ces deux pairs se sont « reconnus » dans leur vie respective, ce qui a induit un partage d'intérêts et d'objectifs réciproques. Ce lien a favorisé les échanges ouverts et significatifs.
12	6	Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité.	Engagement sincère, véritable et palpable.			Ce rapport du PA #12 n'est pas aussi abouti que les deux précédents. Le PA fait preuve de disponibilité et de générosité qui manifestent un engagement sincère et véritable. Le PN y est sensible et la relation dépasse le simple cadre des cours. Une bonne partie de l'aide qu'apporte le pair ancien concerne surtout la conciliation travail famille.

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
13	01	<p>Relation choisie, souhaitée, authentique.</p> <p>Preuve de générosité.</p> <p>Manifestation de disponibilité.</p> <p>Apport libre, sans attente de retour immédiat.</p>	<p>Symétrie du niveau d'engagement.</p> <p>Volonté de connaître l'autre, d'aller à sa rencontre.</p> <p>Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance</p> <p>Témoignage de bienveillance, de vulnérabilité, d'authenticité, d'implication</p>	<p>Participation réciproque</p> <p>Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques</p> <p>Échanges intellectuels stimulants</p> <p>Processus conjoint</p> <p>Partenariat cognitif</p>	<p>Échange de CV, objectifs professionnels commun : devenir tuteur</p> <p>Regard du PA sur son pN : cohérente dans la manière dont le PN planifie ses objectifs professionnels, et met en action les moyens nécessaires à leur réalisation</p>	<p>La relation entre le PA #13 et le PN #1 est choisie, souhaitée et authentique. Dès le départ, la générosité, la disponibilité et l'apport sans attente de retour déclenche la volonté réciproque de se connaître. La relation de confiance s'en trouve renforcée et la symétrie au niveau de l'engagement s'exprime par des témoignages de bienveillance. On fait montre de vulnérabilité et d'authenticité.</p> <p>L'échange devient un véritable partenariat cognitif et professionnels, assis sur le partage d'intérêts communs et d'échanges intellectuels stimulants que sont leurs démarches curriculaires respectives et la reconnaissance de leur intérêt commun pour l'encadrement à distance par le tutorat.</p> <p>un processus conjoint de co-construction d'une compréhension des choses renouvelées, assis sur le partrage d'intérêts communs et d'échanges intellectuels stimulants.</p>
13	04	<p>Manifestation de disponibilité.</p> <p>Proposition de coopération partagée.</p>	<p>Volonté de connaître l'autre d'aller à sa rencontre.</p>	<p>Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre</p> <p>Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques</p> <p>Échanges intellectuels</p>		<p>Le rapport entre le PA #13 et le PN #4 s'est fondé sur une proposition de coopération partagée. Pour ce faire, ils ont manifesté la volonté de se connaître, et on favorisé les échanges sur le mode donner, recevoir, rendre. Il y a eu partage d'intérêts communs, d'objectifs réciproques et surtout, partage intellectuel</p>

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
				stimulants		enrichissant.
18	7	Manifestation de disponibilité.	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Témoignage de compassion, de réactivité Marques de souplesse	Interdépendance Participation réciproque Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques	Réponse à un besoin Co-construction d'une nouvelle compréhension des choses, d'un sens nouveau Consolidation de la confiance du partenaire Naissance d'une amitié	Le PA #18 manifeste une disponibilité qui favorisera la relation assise sur de nombreuses communications. Au fil des échanges et des événements, il y aura témoignages de compassion et de réactivité, facilité par des marques de souplesse évidentes. Répondant à un besoin conjoint d'interdépendance, les pairs participeront de manière réciproque aux échanges, et partageront intérêts et objectifs communs, jusqu'à mener à la consolidation de la confiance, la co-construction d'un sens nouveau à leurs études et à leur rapport surtout : l'amitié.
22	02	Relation choisie, souhaitée, authentique. Preuve de générosité. Manifestation de disponibilité. Apport libre, sans attente de retour immédiat.	Développement (exécution) d'actes favorisant la relation et renforçant la confiance Preuve du souci de l'autre (et de soi)	Interdépendance Échanges sur le mode donner, recevoir, rendre Partage d'intérêts et d'objectifs réciproques Échanges intellectuels stimulants Obligations partagées	Co-construction Autonomisation et émancipation Profitabilité pour chacun des partenaires Naissance d'une amitié	Le PA 22 a fait preuve de générosité et de disponibilité envers le PN 02 de manière libre, sans attendre quoi que ce soit en retour. La relation a été choisie par les deux partenaires, souhaitée et authentique. Ils ont agi de manière à favoriser la relation et à renforcer la confiance, en se souciant l'un de l'autre. Une interdépendance s'est développée autour du partage d'intérêts communs, d'objectifs réciproques et d'échanges intellectuels qui ont affiché le mode

Code PA	n° PN	Conditions préalables satisfaites	Attitudes rencontrées	Interventions déployées	Résultats induits	Tableau narratif du rapport mutuel (texte provisoire)
						<p>réci-proque du donner, recevoir, rendre.</p> <p>Cette relation a débouché sur la co-construction du savoir des pairs et a développé l'autonomisation du PN. De plus, elle a été profitable pour chacun des partenaires, et a abouti à la naissance d'une amitié.</p>